

Uniwersytet Warszawski
Wydział Psychologii

Natalia Banasik

Rozwój wnioskowania społecznego u dzieci.
Rozumienie ironii werbalnej a teoria umysłu

Social reasoning in children.
Irony comprehension and theory of mind

Praca doktorska pod kierunkiem
Prof. dr hab. Barbary Bokus

Warszawa, maj 2017

Streszczenie

Badania zawarte w projekcie dotyczą rozumienia wypowiedzi ironicznych przez polskojęzyczne dzieci w wieku czterech, pięciu i sześciu lat. Ich celem była próba odpowiedzi na pytania o to, czy już dzieci czteroletnie potrafią poprawnie odczytać znaczenie prostej wypowiedzi ironicznej, czy występuje zależność między tą umiejętnością a poziomem rozwoju teorii umysłu, jak rozumienie ironii zmienia się z wiekiem oraz o to, czy wybrane cechy wypowiedzi ironicznych mogą ułatwić ich zrozumienie. Dzieci badane były Zadaniem Rozumienia Ironii (Banasik, Bokus, 2012) oraz Testem Refleksji nad Myśleniem (Białecka-Pikul, 2012).

Wyniki pokazują, że już dzieci czteroletnie potrafią odczytać zamierzone znaczenie wypowiedzi ironicznej, i że nie ma różnicy w poprawności odpowiedzi w Zadaniu Rozumienia Ironii między nimi a dziećmi pięcioletnimi. Dzieci sześcioletnie radzą sobie istotnie lepiej niż dzieci czteroletnie, ale nie została wykazana różnica między dziećmi cztero- a pięcioletnimi. Potwierdzona została hipoteza o współwystępowaniu umiejętności rozumienia wypowiedzi ironicznych i poziomemu rozwojowi teorii umysłu, a po przeprowadzeniu analiz biorących pod uwagę poszczególne aspekty wiedzy o umyśle, okazało się, że rozumienie ironii koreluje istotnie tylko z wynikami zadania badającego rozumienie fałszywych przekonań pierwszego rzędu oraz z rozumieniem nieoczekiwanej tożsamości.

Porównania odpowiedzi dzieci na pytania dotyczące wypowiedzi ironicznej krytycznej i ironicznej, która nie zawiera krytyki pokazały, że dzieci czteroletnie lepiej radzą sobie z ironią, jeśli jest w niej zawarta krytyka, natomiast w grupach pięcio- i sześciolatków nie ma istotnych różnic w rozumieniu tych dwóch typów ironii. Również tylko w grupie dzieci czteroletnich wystąpiła różnica między rozumieniem wypowiedzi, które skierowane były przez osobę dorosłą do dziecka, a wypowiedzi, w których dziecko zwraca się do dziecka. Ten pierwszy typ ironicznych komentarzy okazał się łatwiejszy dla najmłodszych dzieci.

W pracy zostały również pokazane wyniki dotyczące odpowiedzi dzieci na pytania otwarte w zadaniu rozumienia ironii. Na podstawie zebranych danych stworzona została klasyfikacja uzasadnień dla wypowiedzi ironicznych tworzonych przez dzieci.

Słowa kluczowe: ironia werbalna, język figuratywny, teoria umysłu, rozumienie wypowiedzi niedosłownych przez dzieci, wnioskowanie społeczne

Abstract

The main topic of this research project was the comprehension of ironic utterances by Polish-speaking children aged four, five and six. It attempted to answer the questions on whether four-year-old children can correctly understand the real meaning behind a simple ironic statement, whether there is a relation between this ability and the level of development of the theory of mind, how does the irony comprehension change with age and whether selected features of ironic statements can facilitate children's understanding of them.

Children were tested with Irony Comprehension Task (ICT, Banasik, Bokus, 2012) and Theory of Mind Task (TRM, Białecka-Pikul, 2012).

The results indicate that children as early as when they are four-year-old grasp the meaning of ironic comment. Interestingly, four-year olds do not differ on the accuracy score in Irony Comprehension Task from five-year olds. However, six-year-olds do better on irony comprehension than four-year-olds, but there is no difference between six- and five-year-olds.

The hypothesis about a relation between irony comprehension and the level of development of the mind theory was confirmed. When various aspects of the knowledge about the mind were analyzed separately, it was shown that irony comprehension only correlates with the results on the first order false belief task and with the understanding of unexpected identity task.

Comparisons of children's responses to ironic criticism and to irony that is not aimed to criticize demonstrated that four-year-olds are better at comprehension of ironic statements when it includes criticism, whereas there is no difference in correct comprehension between critical and non-critical ironic statements in five- and six-year olds.

Also, only in the youngest group there was a difference between the meaning of the statements addressed by the adult to a child and the statements in which the child was speaking to another child – the former was easier for four-year olds. The results of children's responses to open-ended questions in ICT were also presented in the dissertation. Based on the collected data, the classification of justifications for using ironic statements given by children was prepared.

Key words: verbal irony, figurative language, Theory of Mind, non-literal speech comprehension by children, social reasoning

SPIS TREŚCI

UWAGI WSTĘPNE.....	6
CZEŚĆ I. TEORETYCZNE I EMPIRYCZNE PRZESŁANKI BADANIA ROZUMIENIA WYPOWIEDZI IRONICZNYCH PRZEZ DZIECI W KONTEKŚCIE WNIOSKOWANIA SPOŁECZNEGO	8
1. Wypowiedź ironiczna jako przykład języka figuratywnego	8
2. Miejsce ironii w procesie komunikacji	9
3. Modele wyjaśniające rozpoznawanie właściwego znaczenia w wypowiedziach ironicznych	11
3.1. Podejścia lingwistyczne.....	11
3.1.1. Podejście syntaktyczno-semantyczne	11
3.1.2. Podejście pragmatyczne	13
3.1.2.1. Standardowy model pragmatyczny	14
3.1.2.2. Teoria aktów mowy	16
3.2. Podejście psycholingwistyczne	17
3.2.1. Hipoteza modularna	17
3.2.2. Model Bezpośredniego Dostępu	17
3.2.3. Model wyraźnego znaczenia.....	18
3.3. Podejścia psychologiczne	19
3.3.1. Ironia jako echo oczekiwań odbiorcy	19
3.3.2. „Echoic reminder” – teoria Kreuza i Gluecksberga.....	20
3.3.3. Ironia jako odgrywanie ról.....	21
3.3.4. Ironia jako udawana nieszczerłość.....	22
3.3.5. Dwuczynnikowy model Kumona-Nakamury	22
4. Rodzaje ironii i rozumienie różnych jej form przez dzieci	23
5. Rozumienie różnych form wypowiedzi ironicznych przez dzieci	24
5.1. Krytyka przez ironię a ironia przez krytykę	24
5.2. Rozumienie ironii w zależności od relacji nadawcy i odbiorcy	25
6. Trudności w rozumieniu przez dzieci wypowiedzi ironicznych i ich funkcji w świetle wybranych badań	26
6.1. Rozumienie funkcji wypowiedzi ironicznej przez dzieci.....	28
6.2. Rola wskazówek niewerbalnych w rozumieniu ironii.....	30
7. Wnioskowanie społeczne. Rozumienie ironii jako element kompetencji społecznej dzieci	32
8. Rola teorii umysłu w rozumieniu wypowiedzi ironicznych. Perspektywa rozwojowa... ..	32
8.1. Różne rozumienia terminu „teoria umysłu”	33
8.2. Metody badania teorii umysłu	35

8.3. Teoria umysłu a umiejętności językowe	37
8.4. Ograniczenia opisywanych badań nad rozwojem teorii umysłu	39
9. Rola teorii umysłu dla rozumienia wypowiedzi ironicznej.....	39
 CZĘŚĆ II. BADANIA EMPIRYCZNE	41
1. Pytania badawcze	41
2. Hipotezy i operacjonalizacja hipotez	42
3. Plan analiz niezwiązanych z hipotezami	45
 CZĘŚĆ III. METODY I PROCEDURY BADAWCZE	46
1. Opracowanie i wybór narzędzi badawczych	46
1.1. Zadanie Rozumienia Ironii	46
1.2. Narzędzie służące do badania teorii umysłu u dzieci	49
2. Przeprowadzone badania	51
3. Schemat badania.....	51
3.1. Grupa badawcza	51
3.2. Procedura badawcza	52
 CZĘŚĆ IV. WYNIKI BADAN	55
1. Wyniki weryfikacji hipotez	55
2. Wyniki niezwiązane z weryfikacją hipotez.....	67
 CZĘŚĆ V. DYSKUSJA WYNIKÓW	73
1. Wnioski z przeprowadzonych badań	73
2. Ograniczenia wyników badań	80
3. Implikacje	81
4. Wskazanie przyszłych kierunków badawczych	83
 PODZIĘKOWANIA	85
ZAŁĄCZNIKI.....	99

UWAGI WSTĘPNE

Podjęte badania miały na celu znalezienie odpowiedzi na pytania dotyczące rozwoju umiejętności rozpoznawania znaczenia zamierzonego w wypowiedziach ironicznych przez polskojęzyczne dzieci w wieku od czterech do sześciu lat.

Według najlepszej wiedzy autorki poza eksploracyjnym badaniem dotyczącym ironii sytuacyjnej przeprowadzonym przez Milanowicz i Bokus (2011) na gruncie polskim nie było wcześniej podobnych badań, a wyniki badań prowadzonych od ponad trzydziestu lat głównie w krajach anglojęzycznych są niejednoznaczne. Przedmiotem zainteresowania jest dynamika zmian w zakresie rozumienia tego rodzaju mowy figuratywnej oraz możliwy związek między tą umiejętnością a poziomem rozwoju teorii umysłu, jak również wyniki dzieci w rozumieniu różnych form ironii.

W tekście autorka często pisze o nadawcy i odbiorcy, wykorzystując terminy wprowadzone przez Romana Jakobsona w opisie schematu komunikacyjnego (Jakobson, 1960). Pojęcie *rozpoznanie właściwego znaczenia* jest używany jako zrozumienie, co nadawca miał na myśli przez daną wypowiedź.

Opisane w pracy badania mają w dużej mierze charakter eksploracyjny. Część pierwsza, *Teoretyczne i empiryczne przesłanki badania rozumienia wypowiedzi ironicznych przez dzieci w kontekście wnioskowania społecznego*, jest wprowadzeniem w temat, zawierającym przegląd definicji ironii oraz wybór podejść, w ramach których była ona analizowana. Omówione zostaną podejścia semantyczno-syntaktyczne, pragmatyczne oraz psycholingwistyczne, z których każde będzie miało zastosowanie do późniejszego sformułowania szczegółowych pytań badawczych. Opisane zostaną wybrane formy ironii oraz ich rozumienie przez dzieci w świetle dotychczasowych badań. Podjęty zostanie temat ironii jako wnioskowania społecznego. Po objaśnieniu, czym jest teoria umysłu, zostanie

przedstawiony hipotetyczny jej związek z umiejętnością rozumienia wypowiedzi ironicznych. W drugiej części wskazane zostaną pytania i hipotezy badawcze, a w trzeciej – metody i procedury stosowane podczas zbierania danych. Następnie zostaną zaprezentowane i omówione wyniki przeprowadzonych badań w odniesieniu do postawionych hipotez. Rozprawę kończy przedstawienie implikacji uzyskanych wyników i wskazaniem dalszych kierunków badawczych.

CZĘŚĆ I. TEORETYCZNE I EMPIRYCZNE PRZESŁANKI BADANIA ROZUMIENIA WYPOWIEDZI IRONICZNYCH PRZEZ DZIECI W KONTEKŚCIE WNIOSKOWANIA SPOŁECZNEGO

1. Wypowiedź ironiczna jako przykład języka figuratywnego

Badania nad ironią prowadzone są w obrębie różnych dziedzin nauki. Ironia jest przedmiotem zainteresowania językoznawców, psychologów, antropologów, literaturoznawców, filozofów i kulturoznawców (Colston, 2007, s. 3). Etymologicznie słowo *ironia* wywodzi się ze starogreckiego *ειρωνεία* oznaczającego pejoratywne określenie na oszukiwanie czy też udawanie kogoś głupiego, aby osiągnąć swój cel (Głowiński, 2002).

Badacze i teoretycy podkreślają, że zdefiniowanie pojęcia ironii jest bardzo trudne, jeśli nie niemożliwe (por. np. De Mann, 1996; Littmann, Mey, 1991, s. 131). Jak zauważa Mitosek (2012), „Ironii nie można zdefiniować, bo jest wieloznaczna i zmienna w czasie”. Pojęcie ironii ewoluowało, np. w XVI wieku w języku polskim ironia była definiowana jako drwina, złośliwość i szyderstwo, a *Współczesny Słownik Języka Polskiego* (2009) definiuje ją jako powiedzenie czegoś nie wprost. Ironia może być również zależna od kultury i różnie rozumiana w zależności od języka. W niemieckim słowniku etymologicznym (1989) ironia to udawana ignorancja, a w *Das grosse Wörterbuch der Deutschen Sprache* – ukryte ośmieszanie. W języku angielskim ironię często definiuje się jako mówienie czegoś innego lub przeciwnego w stosunku do tego, co ma się na myśli (<https://www.merriam-webster.com/dictionary>). Zupełnie czym innym jest jeszcze ironia sokratejska – udawanie niewiedzy, żeby kogoś czegoś nauczyć – lub ironia romantyczna – twórczy akt artysty, zacierający granice między rzeczywistością a kreacją. W przedstawionej pracy analizowana będzie ironia werbalna, a więc ironia zawarta w wypowiedzi odnoszącej się do

rzeczywistości.

Dynel (2014), wskazując brak terminologicznego ładu związanego z pojęciem ironii i zauważając, że często jest ono definiowane według intuicyjnego kryterium badacza, zaproponowała wyraźne odróżnienie ironii od innych elementów humoru, takich jak droczenie się, parodia, absurd i sarkazm¹ oraz od zjawisk potencjalnie humorystycznych, takich jak kłamstwo, metafora, hiperbola i metonimia. Według jej definicji ironia jest figurą retoryczną, za pomocą której komunikuje się coś, co pozornie nie jest prawdą, jednocześnie ujawniając swoją negatywną ocenę osoby lub sytuacji, najczęściej implikującą krytykę. Definicja przyjęta przez autorkę niniejszej pracy, zaprezentowana w ostatniej części rozdziału teoretycznego, najbliższa jest temu podejściu.

W psychologii mówi się o ironii w kontekście rozpoznawania intencji komunikującego. Podkreśla się, że aby zrozumieć wypowiedź ironiczną, odbiorca komunikatu musi wiedzieć, że nadawca udaje, tzn. chodzi mu o coś innego od tego, co mówi wprost. Jest to związane z przetwarzaniem komunikatu na wyższych poziomach w ramach teorii umysłu. W językoznawstwie najczęściej za konstytutywny, choć niewystarczający, element ironii uważa się dualność znaczeń wypowiedzi ironicznej.

W następnych częściach rozdziału przedstawione zostaną istotne z punktu widzenia przedstawianych dalej badań koncepcje teoretyczne i modele ironii.

2. Miejsce ironii w procesie komunikacji

Jakość komunikowania się ma ogromne znaczenie w życiu każdego człowieka, a umiejętność ta jest jednym z ważniejszych warunków skutecznego funkcjonowania w

¹ Sarkazm przez jednych badaczy uznawany jest za rodzaj ironii (np. Nakasis i in., 2002; Rockwell, 2000; Barbe, 1995; Gibbs, 2000), przez innych jest wyodrębniany jako osobna kategoria języka figuratywnego (np. Dynel, 2014; Andrews i in., 1984). Pojęcie sarkazmu opisane jest w podrozdziale 4 części teoretycznej niniejszej rozprawy.

społeczeństwie (Morreale i in., 2000; Pearson, Sessler, 1991, Stotsky, 1992). Właściwe i sprawne komunikowanie się jest istotnym kryterium społecznej oceny jednostki. Od umiejętności komunikacyjnych danej osoby zależy między innymi to, jakie będą powierzane jej role i funkcje społeczne. Komunikaty wprost oraz bezpośrednie wypowiedzi nie stanowią jedynej metody porozumiewania się ludzi. Duża część komunikacji to wypowiedzi figuratywne, między innymi ironiczne. Występowanie elementów ironicznych jest zjawiskiem kulturowym, częścią codziennych rozmów i opowiadanych historii (Capelli, Nakagawa, Madden, 1990; Gibbs, 2000; Mitosek, 2013). Badania dotyczące ironii mogą więc dostarczyć informacji na temat użycia języka dla pewnych celów społecznych, sposobu wyrażania intencji i postaw oraz form przekazywania znaczeń w sposób niedosłowny.

Przez ostatnie dziesięciolecia badania dotyczące języka figuratywnego były prowadzone z uwzględnieniem wielu podejść, włączając językoznawstwo teoretyczne, pragmatykę i psycholingwistykę. Stosowano różnorodną metodologię i odmienne metody badawcze.

Choć wiele definicji ironii opiera się na przeciwności znaczenia pozornego i rzeczywistego (Anolli i in., 2002), wiadomo, że nie jest to konieczny element ironii. Kreuz i Glucksberg (1989, s. 374) pokazali wypadki ironii, w których jej dwa znaczenia różnią się zarówno pod względem siły, jak i walencji, a jednocześnie nie są przeciwstawne. Komentując gwałtowną ulewę, można na przykład zamiast typowo ironicznego „Piękna pogoda!” powiedzieć „Trochę pada” i nadal będzie to wypowiedź ironiczna. Według Kreuza i Glucksberga ironista wyraża swoje nastawienie do przedmiotu, wydarzenia lub osoby przez stwierdzenie czegoś, co nie jest prawdą. Kwestionuje się jednak również i to rozwiązanie – fałszywość znaczenia pozornego nie jest warunkiem koniecznym ironii (Barbe, 1995; Kumon-Nakamura, Gluckberg, Brown, 1995). Barbe ilustruje to przykładem osoby, która pytana o to, jak udała się randka, odpowiada: „Miał ładne buty”. Zdanie to jest być może

prawdziwe, jednak to pominięcie oczekiwanej informacji i podanie zamiast niej informacji zastępczej świadczy o ukrytym znaczeniu i wskazuje na prawdziwą odpowiedź na zadane pytanie. Ironia polega tu na odpowiedzi nie na temat. Według Grice'a (1975/1980) w opisanej sytuacji naruszona została maksyma stosunku, nakazująca, by mówić na temat, bez dygresji i odbiegania od głównego tematu.

Niezależnie od dziedziny badacze są natomiast w zasadzie zgodni co do tego, że ironia jest zależna od kontekstu (Maciuszek, 2017) oraz że jest zamierzoną funkcją wypowiedzi (Barbe, 1995). Wiele współczesnych psycholingwistycznych teorii ironii kładzie nacisk na wymagającą wnioskowania metareprezentacyjnego warstwowość znaczeń wypowiedzi ironicznych (Dews i in., 2009; Dynel, 2014; Gibbs, Colston, 2012).

3. Modele wyjaśniające rozpoznawanie właściwego znaczenia w wypowiedziach ironicznych

3. 1. Podejścia lingwistyczne

3.1.1. Podejście syntaktyczno-semantyczne

Podejście syntaktyczno-semantyczne skupiało się na próbie zdefiniowania ironii głównie za pomocą językowej charakterystyki wypowiedzi ironicznych i przez odwołanie do znaczenia i formy komentarza ironicznego. Jest ono istotne w przedstawionym przeglądzie z tego względu, że kolejne próby opisywania, czym jest ironia, opierały się na nim, nawet jeśli było ono krytykowane za pomijanie pełnego kontekstu komunikacyjnego. Przyjęta później przez autorkę pracy definicja prostej ironii, a więc prototypowej ironii opartej na wypowiedzi przeciwnej znaczeniowo do tego, co nadawca ma na myśli, posłużyła do konstrukcji Zadania Rozumienia Ironii (ZRI). Autorka czerpała tu z podejścia syntaktyczno-semantycznego, choć

się do niego nie ograniczała.

Według Loefflera (1975) ironia werbalna składa się z dwóch elementów: z twierdzenia ironicznego oraz językowego lub niejęzykowego sygnału odwracającego status informacyjny twierdzenia. Twierdzenie ironiczne może przy tym przyjmować różne postacie: może składać się z jednego słowa, wyrażenia, całego zdania lub kilku zdań, a nawet dłuższego tekstu (Löffler 1975, s. 124). Zamiana znaczenia wypowiedzi na przeciwne może odbywać się przez zaprzeczenie zdania, np. powiedzenie „Rób tak dalej” z przekazywaną intencją „Nie rób już tak!”; zaprzeczenie słowa, np. „Zależy mi na tym”, aby powiedzieć „Nie zależy mi na tym”, użycie słowa oznaczającego przeciwieństwo tego, które chce się przekazać, np. „Szybki jesteś”, aby powiedzieć „Jesteś powolny”, wreszcie może być to użycie przeciwności odwołującej się do aktu illokucyjnego, np. nakaz zamiast zakazu, pochwała zamiast krytyki czy też kpina zamiast wyrażenia uznania (zob. Löffler, 1975, s. 125).

Alternatywną teorię wypowiedzi ironicznych zaproponował Clyne (1974). Według niego ironia nie jest rozpoznawalna bez dodatkowych pozajęzykowych informacji, np. znajomości kontekstu. Wskazówki językowe mogą uwydatniać niezgodność (np. wyolbrzymienie) lub przeciwieństwo znaczeń. Według Clyne'a, najbardziej oczywistymi wskaźnikami ironii są wskazówki semantyczne, ich kontekst i zestawienie.

Z kolei Weinrich (1966) zaproponował, by w samej definicji ironii zawrzeć już występowanie sygnałów umożliwiających jej identyfikację. Za charakterystyczne dla niej uznał udawanie i jednocześnie pokazywanie, że się udaje. Bez tego niemożliwe byłoby zrozumienie dwuznaczności wypowiedzi, która mogłaby zostać zinterpretowana dosłownie lub jako kłamstwo. Sygnalizowanie ironii może według Weinricha przejawiać się chrząkaniem, charakterystycznym głosem, intonacją, nagromadzeniem wyolbrzymionych wyrażen, odważnymi metaforami, bardzo długimi zdaniami, powtórzeniami, a w języku

pisany kursywą lub też cudzysłowem (Weinrich, 1966, s. 64). Użycie tych wskazówek umożliwia odbiorcy zrozumienie, że nie są spełnione warunki szczerości i że nie należy interpretować wypowiedzi dosłownie.

3.1.2. Podejście pragmatyczne

Pragmatycy poszli o krok dalej niż sformułowanie stwierdzenia, że w przypadku języka figuratywnego dosłowne znaczenie wypowiedzi nie jest tożsame z tym, co osoba mówiąca ma na myśli w określonej sytuacji (a więc że istnieje rozbieżność między znaczeniem przekazywanym a znaczeniem semantycznym wypowiedzi). Podjęli próbę wyjaśnienia, dlaczego taka rozbieżność występuje i jakie mechanizmy za nią stoją (por. Lapp, 1992, s. 61).

W swojej teorii komunikacji Grice (1975/1980) wziął pod uwagę elementy pomijane do tej pory przez badaczy. Uwzględniał m.in. relacje między językiem a kontekstem pozajęzykowym, czyli stosowność wypowiedzi w tej sytuacji, w której została użyta. Zaproponował, by traktować konwersację jako rodzaj ludzkiej współpracy, którą rządzi zasada kooperacji odnosząca się zarówno do aktów językowych, jak i pozajęzykowych. Zgodnie z nią należy wносить „sвій wkład do konwersacji tak, jak tego w danym jej stadium wymaga przyjęty cel czy kierunek wymiany słów” (Grice, 1975/1980, s. 96). Zasada kooperacji leży u podstaw komunikacji międzyludzkiej i zapewnia racjonalność aktów komunikacyjnych. Ponieważ konwersacja ma służyć osiągnięciu wspólnych celów, uczestnicy aktu komunikacyjnego naturalnie dążą do współpracy (kooperacji). Zasady kooperacji są doprecyzowywane za pomocą czterech maksym:

- maksymy ilości: uczynić swój udział tak informatywnym, jak to jest wymagane z punktu widzenia aktualnych celów wymiany;

- maksymy jakości: nie mów tego, o czym sądzisz, że jest fałszywe; nie mów tego, do czego nie masz należytego uzasadnienia;
- maksymy stosunku: mów na temat;
- maksymy sposobu: mów zrozumiale i w sposób adekwatny do sytuacji.

Grice stworzył również teorię *implikatury konwersacyjnej*. Implikatura konwersacyjna jest informacją przekazywaną przez jawne naruszenie maksym konwersacyjnych przez kogoś, o kim skądinąd można założyć, że przestrzega zasady kooperacji. Grice twierdził, że pojęcie implikatury konwersacyjnej może zostać wykorzystane do interpretacji wypowiedzi ironicznych, która według niego jest, podobnie jak litota i hiperbola, jest zazwyczaj skutkiem pogwałcenia maksymy jakości (Grice, 1975/1980, s. 107, por. Lapp 1992, s. 70). Do powstania wypowiedzi ironicznej może jednak prowadzić naruszenie którejkolwiek maksym.

W świetle teorii Grice’a (1975/1980), zgodnie z którą uczestnicy rozmowy dążą do wspólnego celu, a ich interakcja ukierunkowana jest na współpracę regulowaną przez maksymy konwersacyjne, ironia jest naruszeniem reguł kooperacji. Przy rozpoznawaniu znaczenia niesionego przez wypowiedź ironiczną należy odnieść się do implikowanego znaczenia, a więc odpowiedzieć na pytanie, co nadawca chce rzeczywiście powiedzieć (Grice, 1989).

Część badaczy kontynuuje myśl Grice’a, twierdząc, że naruszenie reguły stosunku jest niezbędnym elementem ironii werbalnej (por. Attardo, 2007).

3.1.2.1. *Standardowy model pragmatyczny*

Wynikiem prac Grice’a (1975/1980) jest rozwijany później przez innych badaczy tzw. *standardowy model pragmatyczny* (SMP), który zakłada, że w procesie interpretacji

znaczenie dosłowne poprzedza znaczenie figuratywne. Oznacza to, że przykłady wypowiedzi figuratywnych są przetwarzane wieloetapowo. Początkowo aktywowane zostaje znaczenie dosłowne. Aktywacja ta prowadzi do dostrzeżenia przez odbiorcę niezgodności znaczenia z kontekstem i wynikającej z tego decyzji o odrzuceniu znaczenia dosłownego na rzecz innego, do którego można dojść dzięki wnioskowaniu. Standardowy model pragmatyczny zakłada więc prymat informacji językowej nad informacją kontekstową. Proces przetwarzania znaczenia semantycznego jest niezależny od wskazówek pozajęzykowych.

Użycie języka niedosłownego jest w tym modelu uważane za naruszenie zasad kooperacji Grice'a, a rozpoznanie właściwego znaczenia jest możliwe tylko przy zrozumieniu implikatury konwersacyjnej zawartej w wypowiedzi. Przykładowo, sarkastyczny komentarz „Jesteś dobrym przyjacielem” oznaczający „Jesteś złym przyjacielem” wymaga od odbiorcy analizy znaczenia dosłownego, zdania sobie sprawy, że to, co powiedział nadawca, jest niestosowne w danym kontekście, a następnie przeprowadzenia odpowiedniego wnioskowania dotyczącego znaczenia wypowiedzi zgodnego z sytuacją i z założeniem, że nadawca postępuje racjonalnie i dąży do współpracy (Gibbs, Colston, 2012). W takim ujęciu zrozumienie języka figuratywnego jest zawsze trudniejsze niż zrozumienie języka dosłownego, ponieważ wiąże się z dodatkową informacją pragmatyczną, do której dostęp jest bardziej złożony niż do informacji semantycznej.

Założenia SMP były weryfikowane w wielu badaniach behawioralnych wykorzystujących czasy reakcji oceny wypowiedzi figuratywnych i dosłownych. Dews i Winner sprawdzały (1999), jak dużo czasu zajmuje odpowiedź na wypowiedź zawierającą ironię oraz wypowiedź dosłowną. Wypowiedzi ironiczne przybierały postać ironicznej pochwały oraz ironicznego komplementu. Wyniki pokazały dłuższe czasy reakcji przy odpowiedziach dotyczących wypowiedzi ironicznych niż nieironicznych. Dews i Winner twierdziły, że jest to potwierdzenie słuszności SMP i dowodziły, że pewna część znaczenia

dosłownego zawsze musi zostać przetworzona podczas procesu rozumienia wypowiedzi niedosłownej. Inne badania przeprowadzone przez Schwoebela, Dews, Winner i Srinivas (2000) dostarczyły kolejnych argumentów na rzecz SMP. Badacze mierzyli czasy reakcji studentów, którzy interpretowali znaczenia ironiczne i dosłowne w wypowiedziach krytycznych i w pochwałach zawartych w krótkich, porównywalnych historyjkach. Uczestnicy potrzebowali istotnie więcej czasu na reakcję na krytykę ironiczną niż na krytykę dosłowną, natomiast podobny efekt nie okazał się istotny w przypadku pochwały. Badacze twierdzą, że aby dojść do właściwego znaczenia, potrzebna jest wcześniejsza aktywacja znaczenia dosłownego, a następnie odkrycie rozbieżności między znaczeniem dosłownym a figuratywnym musi zostać dostrzeżona.

3.1.2.2. Teoria aktów mowy

W zdecydowanej opozycji do czysto semantycznych ujęć stoi również *teoria aktów mowy* definiująca ironię jako akt illokucji i perlokucji (zob. Amante, 1981; Scheele, 1986). Teoria aktów mowy u swych podstaw ma cykl wykładów Johna L. Austina (1962/1993) wyjaśniających cele języka. Teoria ta została następnie rozwinięta przez Johna Searle'a (1969/1987) i opiera się na twierdzeniu, że wypowiedzi nie mają stałego znaczenia, ale trzeba je opisywać za pomocą działań komunikacyjnych czy też aktów mowy. Akty mowy według Austina dzielą się na *lokucje*, *illokucje* i *perlokucje*. Lokucja to sam akt wypowiedzenia czegoś, artykulacji dźwięków czy też łączenie morfemów i wyrazów w większe całości. Illokucja to wywoływanie efektu za pomocą słów, np. informowanie, rozkazywanie, ostrzeganie, przyrzekanie (Austin, 1962/1993, s. 654), perlokucja natomiast to wywarcie za pomocą mówienia wpływu na odbiorcę, a więc skłonienie go do zrobienia czegoś lub wywołanie w nim określonych emocji (Austin, 1962/1993, s. 654; Polański, 1999). Zrozumienie wypowiedzi ironicznej jest wykorzystaniem wskazówek kontekstowych do

prawidłowego odczytania ukrytego aktu mowy, który pozornie może wydawać się innym aktem (Zdunkiewicz, 1993).

3.2. Podejście psycholingwistyczne

Podejście psycholingwistyczne, poszukując realności empirycznej SMP, skupia się na mechanizmach przetwarzania języka niedosłownego, które badane są m.in. przez mierzenie czasów reakcji. Głównym pytaniem, na które próbują odpowiedzieć badacze pracujący w tym nurcie, jest to, czy znaczenie dosłowne musi być aktywowane przed dotarciem do znaczenia figuratywnego, czy też znaczenie figuratywne może być rozumiane bezpośrednio. W obrębie podejścia psycholingwistycznego powstało przynajmniej kilka, często konkurencyjnych, teorii.

W części empirycznej tej pracy opisana jest przeprowadzona analiza czasów reakcji badanych dzieci na wypowiedzi ironiczne i nieironiczne, która może być argumentem przemawiającym za utrzymaniem jednej z hipotez w podejściu psycholingwistycznym.

3.2.1. Hipoteza modularna

Hipoteza modularna została opracowana przez Dews i Winner (1997, 1999) i wywodzi się z SMP (Grice, 1987; Searle, 1979). Zgodnie z nią pierwszym etapem przetwarzania wypowiedzi ironicznych jest analiza znaczenia dosłownego. Jest to hipoteza stojąca w opozycji do modelu bezpośredniego dostępu i modelu wyraźnego znaczenia.

3.2.2. Model Bezpośredniego Dostępu

Nowsze podejście do przetwarzania języka figuratywnego sugeruje, że rozumienie wypowiedzi niedosłownych nie wymaga żadnych dodatkowych procesów poznawczych (Gibbs, 1994; Gibbs i Moise, 1997) i że rozumienie każdego typu wypowiedzi wiąże się z

wiedzą pragmatyczną. Gibbs dowodzi, że komunikaty dosłowne nie różnią się od niedosłownych, ponieważ za każdym razem ich znaczenie jest interpretowane poprzez kontekst, w którym występują. Informacja pochodząca z sytuacji pozwala odbiorcy na stwierdzenie, co nadawca przekazuje (Gibbs, 1999). Według przedstawionej teorii rozumienie wypowiedzi figuratywnych nie jest trudniejsze niż rozumienie wypowiedzi dosłownych. Model bezpośredniego dostępu zakłada, że wiedza pochodząca z kontekstu jest niezwłocznie włączana do procesów przetwarzania informacji językowej (por. MacDonald, Pearlmutter, Seidenberg, 1994; McClelland, St. John, Taraban, 1989; Trueswell, Tanenhaus, Garnsey, 1994). Zamierzone znaczenie wyrażone poprzez komunikat niedosłowny jest więc rozumiane przez odbiorcę bezpośrednio i bez dodatkowego wysiłku. Informacje kontekstowe są przetwarzane od razu, łącznie z informacją leksykalno-semantyczną. Znaczenie dosłowne nie musi być zanalizowane w całości i odrzucone, jak w modelu podwójnego przetwarzania. Znaczenie figuratywne może zostać zrekonstruowane przed przetworzeniem znaczenia dosłownego lub w trakcie tego procesu. Wiedza pragmatyczna wraz z informacją kontekstową umożliwiają zrozumienie wypowiedzi figuratywnej (Gibbs, 1999, 2002). Znaczenie zamierzone jest więc rozumiane bezpośrednio i nie prowadzi do niezgodności podczas przetwarzania informacji semantycznej.

Wyniki badań, które pokazują dłuższe czasy reakcji na wypowiedzi figuratywne niż na wypowiedzi dosłowne, przemawiają na rzecz Modelu Bezpośredniego Dostępu. Badania te dotyczyły metafor (Glucksberg, Keysar, 1990), przysłów (Turner, Katz, 1997) oraz ironii (Gibbs i in., 1995).

3.2.3. Model wyraźnego znaczenia

Model wyraźnego znaczenia (*salient meaning*), zaproponowany przez Giorę, Fein i Schwartza (1998), odnosi się do znaczenia aktywowanego w pierwszej kolejności podczas

przetwarzania informacji werbalnej. Chodzi o znaczenie, które nie musi być jednoznaczne ze znaczeniem dosłownym. Teoria głosi, że kolejność aktywacji nie musi przebiegać w zależności od tego, czy wyrażenie jest dosłowne czy nie. Istotą jest informacja, na ile wyraźne jest wyrażenie, a więc jak bardzo jest konwencjonalne, jak często występuje i na ile jest prototypowe (Colston, Gibbs, 2007). Bez względu na dosłowność lub jej brak znaczenia prototypowe, konwencjonalne i częste są aktywowane w pierwszej kolejności. Wyrażenie figuratywne może być więc przetworzone wcześniej niż znaczenie dosłowne, o ile jest ono wyraźne.

3.3. Podejścia psychologiczne

3.3.1. Ironia jako echo oczekiwań odbiorcy

Sperber i Wilson (1981) odnieśli się krytycznie do proponowanych przez Grice'a pragmatycznych wyjaśnień wypowiedzi ironicznych. Uznali, że choć Grice próbuje odciąć się od podejścia semantycznego, opiera się na tych samych założeniach, które leżały u podstaw klasycznych teorii ironii. Przyjmuje mianowicie przeciwność znaczeń jako wystarczający i konieczny warunek zaistnienia ironii. Grice (1975/1980) mówi w tym przypadku o zakłóceniu reguły jakości. Sperber i Wilson (1986) pokazują, że przeciwność znaczeń nie jest nieodzownym elementem tego typu wypowiedzi figuratywnej. Zaproponowali więc istnienie różnych form wypowiedzi ironicznych.

Innym problemem wskazanym w krytyce podejścia pragmatycznego był brak wyjaśnienia, dlaczego użycie niedosłownej formy wypowiedzi może być preferowane od wypowiedzi wprost. Grice nie odnosił się tu do intencji nadawcy komunikatu. Sperber i Wilson (1981) dowodzą, że wypowiedź ironiczna i dosłowna różnią się tym, że w pierwszej wyrażone jest nastawienie do samego komunikatu, do jego zawartości, natomiast w drugiej – jedynie do rzeczywistości. Obrazuje to przykład komentarza na temat pogody w ulewny

dzień: (a) „Co za wspaniała pogoda!” w przeciwieństwie do (b) „Co za okropna pogoda!” (Sperber, Wilson, 1981, s. 302).

Nowością w podejściu Sperbera i Wilson było wskazanie, że ironia nie opiera się na użyciu dosłownego znaczenia, a jedynie na wspomnieniu go. Użycie wyrażenia wiąże się z odniesieniem do czegoś, natomiast wspomnienie go (*mention*) wiąże się z odniesieniem do samego wyrażenia (Sperber, Wilson, 1981, s. 303). Ironia powinna być więc rozważana jako wspomnienie echoiczne (*echoic mention*) wypowiedzenia mającego na celu wyrażenie nastawienia nadawcy do wspomnianego wypowiedzenia (Auwera, Rombouts, 1982, s. 17). Ważnym elementem tej teorii jest założenie o wspólnej wiedzy dzielonej przez nadawcę i odbiorcę. Ujawniając swoje nastawienie do wypowiedzenia, nadawca pokazuje, że odrzuca jego znaczenie i uważa je za przesadne, śmieszne lub nieadekwatne. Tak więc w podanym wyżej przykładzie ograniczenie się do wytłumaczenia, że zdanie „Co za wspaniała pogoda!” należy interpretować jako jego przeciwieństwo, byłoby zbyt dużym uproszczeniem. Według Sperbera i Wilson (1981) nadawca chce podkreślić, że wcześniejsze założenie, że pogoda będzie ładna, skutkujące np. decyzją o wyruszeniu na wycieczkę było nieuzasadnione, przesadne lub śmieszne. Kiedy zaczyna więc lać deszcz, wybór zdania (a), a nie zdania (b) wiąże się z tym właśnie, że osoba mówiąca ma na celu wyrażenie swojego nastawienia wobec takiego wcześniejszego założenia. Nadawca wyraża tym samym nastawienie do rzeczywistości oraz do oczekiwań lub norm, które są częścią wspólnej wiedzy uczestników komunikacji (Sperber, Wilson, 1981, s. 308).

3.3.2. „Echoic reminder” – teoria Kreuz i Gluecksberga

Roger J. Kreuz i Sam Glucksberg (1989) postanowili zmodyfikować teorię wspomnienia echoicznego. uznali bowiem, że wbrew temu, co twierdzi, łatwo jest wskazać sytuacje, w których wypowiedzenie jest wyraźnie użyte, a nie tylko wspomniane. Ponadto,

bywa tak, że to znaczenie wypowiedzianego zdania jest zamierzonym znaczeniem, a nie jego przeciwieństwem, a wypowiedź nadal pozostaje ironiczna. Przykładem może być tu pytanie matki skierowane do córki: „Czy byłabyś tak miła i być może rozważyła proszę posprzątanie pokoju w tym miesiącu?” (Kreuz, Gluecksberg, 1989, s. 383). W przytoczonej wypowiedzi widać dysonans między nadmierną uprzejmością a nieformalną relacją uczestników komunikacji. Matka, pozornie zadając pytanie, kieruje do córki prośbę.

3.3.3. Ironia jako odgrywanie ról

Z zupełnie innej strony do zagadnienia podeszli badacze Herbert H. Clark i Richard J. Gerrig (1984), którzy w swojej teorii udawania (*pretense theory*) głoszą, że osoba używająca ironii wchodzi w rolę aktora, aby zakomunikować swoją wrogość lub pogardę wobec czegoś. Czyni to, udając, że wypowiada się w sposób pozytywny na dany temat, kierując swe słowa do nieświadomej tego aktu widowni. Z drugiej strony jednak ma nadzieję, że odbiorca komunikatu odkryje, że jest to tylko gra, i że tak naprawdę ma zupełnie przeciwne odczucia czy poglądy do tych prezentowanych ironicznie. Oczywiście odbiorca, aby dotrzeć do ukrytego znaczenia wypowiedzi, musi znać kontekst, w którym ona pada. Aby akt był kompletny, nadawca komunikatu ironicznego często moduluje swój głos i używa specyficznej mimiki twarzy, tak jak robią to aktorzy na scenie, wcielając się w swe role. Teoria ta wyjaśnia, dlaczego ironia w klasycznym rozumieniu częściej przejawia się w nadawaniu pozytywnego literalnie komunikatu z krytycznym znaczeniem ironicznym niż w wypowiedzeniu negatywnie nacechowanych słów o pozytywnym ukrytym znaczeniu. Autorzy, za Boucherem i Osgoodem (1969), wyjaśniają: asymetria ta wiąże się z faktem, że ludzie mają tendencję do postrzegania świata w kategoriach pozytywnych. Ironiści w swojej grze wcielają się w osoby postrzegające wszystko przez różowe okulary. Udają, że interpretują wydarzenia i zachowania ludzi w sposób pozytywny, a więc pozornie ich

wypowiedzi są pochwałą lub wyrażeniem radości.

3.3.4. Ironia jako udawana nieszczerłość

Lapp (1992) kontynuuje podejście Clarka i Gerriga (1984) oparte na pojęciu pozoru, manipulowaniu nie tylko samym znaczeniem wypowiedzenia, lecz także tonem głosu, wyrazem twarzy i innymi zachowaniami będącymi potencjalnymi wskazówkami dla odbiorcy. Lapp (1992) nazywa to symulacją nieszczerłości. Pozornie ironia wydaje się podobna do kłamstwa lub udawania, jednak różnicę da się wytłumaczyć na poziomie aktów mowy. W przypadku kłamstwa odbiorca udaje, że w coś wierzy, natomiast osoba mówiąca ironicznie udaje, że coś twierdzi. Ironista symuluje więc akt illokucji, a kłamca udaje nastawienie do treści twierdzenia w akcie mowy (lokucja). Różnica między teorią Lappa a pozostałymi odwołującymi się do udawania polega na tym, że nie zakłada, iż ironista chce otwarcie sygnalizować swoją nieszczerłość, natomiast zakłada, że udaje nieszczerłość.

3.3.5. Dwuczynnikowy model Kumona-Nakamury

Kumon-Nakamura i in. (1995) zwrócili uwagę na fakt, że ironia zawiera nawiązującą do norm i konwencji społecznych aluzję do zachowania odbiorcy, które powinno było mieć miejsce przed wypowiedzią, jak również nieszczerłość pragmatyczną (Creusere, 2010), która oznacza, że semantycznie znaczenie wypowiedzi jest inne niż znaczenie przekazywane.

Widać to na przykładzie komentarza wypowiedzianego w sytuacji, kiedy kierowca samochodu obserwuje jadące przed nim auto, które nagle bez ostrzeżenia skręca, utrudniając mu płynną jazdę. Nasz kierowca mówi: „Uwielbiam ludzi, którzy używają kierunkowskazów!”. W wypowiedzi tej znajduje się nawiązanie do znanej kierowcom zasady kierowania pojazdami, która mówi o konieczności sygnalizowania zmiany pasa ruchu lub kierunku jazdy. Zawarta w wypowiedzi nieszczerłość pragmatyczna natomiast polega na tym,

że jest to komentarz fałszywy na poziomie aktów mowy: pozornie jest stwierdzeniem dotyczącym tego, kogo nadawca lubi, w rzeczywistości jednak jest krytyką osoby, która postąpiła wbrew normom.

4. Rodzaje ironii i rozumienie różnych jej form przez dzieci

Istnieje kilka typologii ironii. Wypowiedzi ironiczne mogą przyjmować formę sarkazmu, hiperboli, niedopowiedzenia czy też pytania retorycznego (Gibbs, 2000). Inny podział (Barbe, 1995) uwzględnia stosunek znaczenia dosłownego i rzeczywistego. Wyróżnione są wypowiedzenia o wyraźnie przeciwstawnych znaczeniach jako jedna kategoria, wyrażenia o znaczeniu podobnym jako kolejna oraz, jako oddzielna kategoria – sarkazm, gdzie ważniejszy niż relacja dwóch znaczeń w wypowiedzi jest wyrażony przez nadawcę stosunek do odbiorcy lub innej opisywanej w komentarzu osoby – jeśli zawarty jest w nim atak czy też krytyka, jest to sarkazm. Kreuz i Glucksberg (1989) definiują sarkazm jako wypowiedzenie zawierające sprzeczne informacje. Jego funkcją jest wyrażenie dezaprobaty i ma miejsce w akcie komunikacyjnym, w którym występuje ofiara. Sarkazm zawsze zawiera element negatywnych intencji nakierowanych na odbiorcę lub osobę trzecią (Haiman, 1998, s. 20).

Przedstawione wyżej teorie różnią się tym, jakie elementy wymieniają jako konieczne dla uznania wypowiedzi za ironiczną, jak również wyjaśnianiem funkcji ironii i procesu rozumienia właściwego znaczenia w wypowiedzi ironicznej. Mają jednak wiele elementów wspólnych, z których ważnym dla niniejszej pracy jest stwierdzenie, że w wypowiedzi ironicznej występuje jakiegoś rodzaju rozbieżność czy też dualność znaczeń – dosłownego i implikowanego – która może występować zarówno na poziomie semantycznego przeciwieństwa, jak i nieszczerości pragmatycznej. Ten czynnik został przez autorkę pracy przyjęty jako istotny element ironii. Opisane teorie i modele odnoszą się też do wyrażania

dodatkowego znaczenia przez nadawcę wypowiedzi ironicznej – może to być nastawienie do osoby lub sytuacji bądź też odniesienie się do oczekiwań czy norm. Wreszcie, nawet jeśli nie jest to we wszystkich definicjach stwierdzone *explicite*, pokazane jest przez przytoczone przykłady obrazujące, czym jest ironia: wypowiedź ironiczna musi zostać wypowiedziana w jakimś kontekście, zrozumiałym zarówno dla nadawcy, jak i odbiorcy.

Te trzy elementy: rozbieżność znaczeń, wyrażenie dodatkowego znaczenia oraz związek z kontekstem zostały przyjęte jako składowe wypowiedzi ironicznych i użyte do konstruowania Zadania Rozumienia Ironii. Ponieważ, jak opisane jest to w dalszej części pracy, najprostsza jest dla dzieci ironia, w której znaczenie powierzchniowe i dosłowne są przeciwne, wypowiedzi z taką relacją znaczeń zostały wykorzystane w przedstawianych dzieciom historyjkach.

5. Rozumienie różnych form wypowiedzi ironicznych przez dzieci

5.1. Krytyka przez ironię a ironia przez krytykę

W poprzedniej części pracy przytoczone zostały przykłady na to, że ironia może zarówno wyrażać krytykę za pomocą pozornie aprobującego komentarza („Świetnie się spisałeś”), jak i aprobatę przez pozornie negatywną wypowiedź („Na pewno nie zdasz tego egzaminu!”).

Badania pokazały, że ironiczna krytyka jest rozumiana przez dzieci wcześniej niż ironiczne komplementy (Demorest, Silberstein, Gardner, Winner, 1983; Pexman, Glenwright, 2007), co może mieć związek z częstszym występowaniem ironii w komentarzach krytycznych niż w wypowiedziach pozytywnych (Gibbs, 2000). U dorosłych komentarz ironiczny rozumiany są częściej i szybciej, jeśli są krytyczne (Pexman, Zvaigzne, 2004). Co ciekawe, choć porównywano rozumienie przez dzieci ironii będącej krytyką i ironii będącej

pochwałą, nie porównywano np. krytyki przez ironię z ironią, która nie jest ani krytyką, ani pochwałą.

5.2. Rozumienie ironii w zależności od relacji nadawcy i odbiorcy

Informacja na temat tego, kto zwraca się do kogo w procesie komunikacji, może być ważną wskazówką wspomagającą rozumienie ironii poprzez ułatwienie rozpoznania intencji osoby mówiącej (Kreuz, 1996; Kreuz, Kassler, Coppenrath, Allen, 1999; Kreuz, Link, 2002; Slugoski, Turnbull, 1988). Relacja między nadawcą a odbiorcą, a więc czynnik konwersacyjny nazwany przez Philips (1972) strukturą układu uczestników (*participant structure*), wpływa na ocenę celów komunikacyjnych związanych z ironią, np. komentarze kierowane do odbiorców, którzy są bliskimi osobami, były postrzegane jako zabawniejsze i świadczące o droczeniu się niż te komentarze skierowane do odbiorców, którzy nie są blisko związane z nadawcą (Pexman, Zvaigzne 2004). Badania te dotyczyły jedynie dorosłych, a nie dzieci. Wyniki innych badań wskazują, że dzieci podczas przetwarzania wypowiedzi ironicznych nie używają informacji związanej z tym, czy nadawca i odbiorca są osobami sobie obcymi, przyjaciółmi czy wrogami (Pexman, Glenwright, Kroll, James, 2005).

Jednak to inny rodzaj relacji między uczestnikami komunikacji okazuje się istotny. Massaro, Valle i Marchetti (2013) w badaniu z udziałem dzieci włoskojęzycznych wskazali, że dzieci w wieku od sześciu do dziesięciu lat rozumieją ironię lepiej, jeśli nadawcą komunikatu jest osoba dorosła, a więc mówiąc przy użyciu terminów wprowadzonych przez Philips – w przypadku diady niesymetrycznej – niż wtedy, kiedy jest nim inne dziecko, czyli w przypadku diady symetrycznej. Badacze tłumaczą ten wynik faktem, że to opiekunowie i rodzice przez komunikację pokazują dzieciom normy społeczne, które są nierzadko związane z użyciem ironii. Dlatego taka wypowiedź jest bardziej zrozumiała, kiedy jest skierowana do dziecka przez jego mamę niż przez rówieśnika. To również dorośli częściej niż inne dzieci

używają języka niedosłownego w interakcjach z dziećmi.

6. Trudności w rozumieniu przez dzieci wypowiedzi ironicznych i ich funkcji w świetle wybranych badań

Prowadzone dotychczas badania eksperymentalne nad rozumieniem ironii przez dzieci wskazują, że rozumienie wypowiedzi ironicznych jest umiejętnością, która wykształca się stosunkowo późno w rozwoju (np. Ackerman, 1983, Demorest, Meyer, Phelps, Gardner, Winner, 1984; Demorest i in., 1983). Większość badań wskazywała, że pojawia się ona nie wcześniej niż w wieku sześciu do dziesięciu lat (Ackerman, 1981; Dews i in., 1996; Filippova, Astington, 2010; Harris, Pexman, 2003; Pexman, Glenwright, 2007; Sullivan, Winner, Hopfield, 1995). Niektóre badania sugerują, że nawet dzieci trzynastoletnie nie zawsze radzą sobie ze zrozumieniem ironii i nie są w stanie rozróżnić jej od oszukiwania (Demorest i in., 1983; 1984).

Aby zrozumieć intencję komunikacyjną, dziecko musi rozpoznać przekonania nadawcy komunikatu (Filippova, Astington, 2008). Od tej umiejętności zależy kluczowa dla rozpoznania ironii umiejętność dostrzeżenia rozbieżności między znaczeniem zamierzonym a znaczeniem wypowiedzianym. Dowodzą dotychczas, że takie wnioskowanie, niezbędne do odróżnienia wypowiedzi ironicznych od wypowiedzi dosłownych oraz od kłamstwa, jest złożone (Recchia, 2010) i angażuje wiele procesów poznawczych (Ackerman, 1983; Filippova, Astington, 2008; Winner, Leekam, 1991).

Berg (1978) podkreśla, że do zrozumienia ironii potrzebne są kompetencja językowa, umiejętność rozpoznania oczekiwań społecznych oraz posiadanie określonej wiedzy o świecie. Znacznie wcześniej niż rozumienie ironii pojawia się rozumienie innych form wypowiedzi figuratywnych, takich jak porównanie, metafora czy sarkazm (Andrews i in.,

1986; Happé, 1993). W wieku sześciu lat dzieci zaczynają dostrzegać, że intencja nadawcy wypowiedzi ironicznej jest przeciwna niż dosłowne znaczenie tego, co on mówi (por. Ackerman, 1983; Dews i in., 1996; Hancock, Dunham, Purdy, 2000; Harris, Pexman, 2003; Nakassis, Snedeker, 2002). Rozumienie intencji bada się zwykle, prosząc dzieci o ocenę przekonania lub intencji osoby mówiącej. Na przykład, pokazawszy historyjkę, w której bohater mówi „Ale jesteś ostrożny!”, pyta się: „Czy *X* myślał, że *Y* jest ostrożny?”. Umiejętność rozumienia ironii rozwija się wraz z wiekiem dziecka (Bosco i Bucciarelli, 2008; Demorest i in., 1984; Dews i in., 1996; Dews, Winner, 1997; Filippova, Astington, 2008). Loukusa i Leinonen (2008), badając dzieci fińskie w wieku od trzech do siedmiu lat, wskazały istotne różnice między dziećmi starszymi a młodszymi w udzielaniu prawidłowych wyjaśnień w odpowiedzi na prostą wypowiedź ironiczną, natomiast Bosco i Bucciarelli (2008) dowiedli, że dzieci w wieku sześciu, ośmiu i dziewięciu lat lepiej radzą sobie z prostą formą ironii, to jest wypowiedziami, które są kontrastowe w stosunku do informacji kontekstowej niż ze złożonymi wypowiedziami ironicznymi, w których zawarta jest tylko implikacja kontrastu wobec informacji kontekstowej.

Obecnie badania nad rozumieniem wypowiedzi ironicznych przez dzieci prowadzi się w dużym stopniu w podobny sposób do tego, jak zrobiono to w klasycznym badaniu Demorest i in. (1983), gdzie badacze przedstawiali dzieciom historyjki zakończone wypowiedziami ironicznymi. Zadaniem dzieci było wskazanie, co oznacza dana wypowiedź oraz co osoba mówiąca miała na myśli. W badaniach tych dopiero dzieci ośmioletnie były w stanie prawidłowo rozpoznać rozbieżność między znaczeniem dosłownym i zamierzonym, a dzieci młodsze niż dziesięcioletnie nie rozumiały komunikacyjnej funkcji ironii. Badanie to pokazało również, że rozumienie sarkazmu u dzieci było lepsze niż rozumienie hiperboli i litoty. Wysunięta została hipoteza, że sarkazm jest łatwiejszy do zrozumienia, ponieważ istnieje większa rozbieżność między znaczeniem dosłownym a znaczeniem zamierzonym niż

w przypadku hiperboli i umniejszenia .

Późniejsze badania wskazują jednak, że dzieci są w stanie rozumieć wypowiedzi ironiczne wcześniej niż w wieku sześciu lat (Angeleri, Airenti, 2014; Loukusa, Leinonen, 2008; Recchia i in., 2010; Howe, Ross, Alexander, 2010; Milanowicz, Bokus, 2011).

6.1. Rozumienie funkcji wypowiedzi ironicznej przez dzieci

Uznaje się, że podstawową społeczną funkcją ironii jest zakomunikowanie swojego nastawienia wobec sytuacji lub innej osoby. Mimo że klasyczne teorie ironii skupiają się na negatywnym nastawieniu wyrażanym przez nią, Kreuz i in. (1991) pokazali, że funkcja ironii się do tego nie ogranicza: stwierdzili, że najważniejszymi celami użycia ironii jest albo uwydatnienie naszej wypowiedzi, albo wprowadzenie do niej humoru. Wskazali również pewne dalsze jej funkcje: wyrażanie emocji, zmniejszanie poczucia dyskomfortu własnego lub w grupie rozmówców. Kreuz i in. zauważają również, że i negatywne komunikaty ironiczne mogą być humorystyczne – często implikowały sprowokowanie reakcji, przyciągnięcie uwagi i zarządzanie konwersacją. Tak więc, wypowiedzi ironiczne mogą być zarówno negatywne, jak i pozytywne (np. Juez, 1994), a według Kreuza i Longa nawet negatywne komentarze ironiczne bywają w zamierzeniu radosne lub mają na celu na przykład droczenie się.

Badania nad aspektami pragmatycznymi rozumienia ironii wskazują, że podczas interakcji społecznych sześciolatek dzieci są w stanie wykryć niektóre funkcje ironii (por. Andrews i in., 1986; Dews i in., 1996; Harris, Pexman, 2003; Winner, Leekam, 1991). Dews i in. (1996) dowiedli, że dzieci pięcio- i sześciolatek potrafią dostrzec łagodzącą funkcję sarkastycznych wypowiedzi, jeśli zestawia się je z wypowiedziami dosłownymi o podobnym znaczeniu. Badania Harris i Pexman (2003) oraz Pexman i in. (2005) wskazują również, że dzieci uczą się dostrzegać humorystyczną funkcję ironii jeszcze w średnim

dzieciństwie. Wyniki badań Creusere (2000) pokazują, że rodzaj ironii – ironia sarkastyczna lub pozytywna – nie ma wpływu na ocenę przez dzieci stopnia zabawności wypowiedzi, natomiast ma wpływ na to, jak bardzo komentarz był postrzegany w kategoriach złośliwości.

Najczęstszą formą wypowiedzi ironicznych jest ironiczna krytyka (Schwoebel i in., 2000), w której pozornie pozytywny komunikat (np. „Świetna robota!”) ma na celu przekazanie negatywnej oceny (Maciuszek, 2017). Nieco rzadziej używaną formą ironii jest pochwała przez ironię, gdzie pozornie negatywny komentarz jest w rzeczywistości wyrazem uznania (np. „Na pewno nie zdasz tego egzaminu!”) (Schwoebel i in., 2000).

Według badań Kumon-Nakamury i in. (1995) pochwałę ironiczną jest łatwiej zrozumieć, jeśli wypowiedź jest echem wcześniejszego komentarza (np. osoba, do której mówi się „Na pewno nie zdasz tego egzaminu” wcześniej mówiła, że boi się, że nie poradzi sobie na egzaminie) lub jeśli jest aluzją to norm, konwencji lub ogólnych oczekiwań. W przeciwieństwie do ironicznej krytyki ironiczna pochwała nie zawsze jest odniesieniem do norm czy też oczekiwań społecznych, co może być również jednym z powodów, dla którego jest rozumiana później niż ironiczna krytyka. Podobne wyniki jak Kumon-Nakamura i in. uzyskali Hancock i in. (2000).

Wiele badań nad rozumieniem ironii werbalnej przez dzieci skupia się na jej prototypowej formie, tzn. na wypowiedzi pozornie przeciwnej znaczeniowo do tego, co nadawca ma na myśli. Przykładem takiej formy ironii jest sarkazm, gdzie dodatkowo nadawca wyraża swoją krytykę wobec czegoś lub kogoś. Innym typem wypowiedzi ironicznych są pytania retoryczne (np. „Czy ty jesteś normalny?”), niedopowiedzenia („Trochę jakby pada”), hiperbole („Umieram z głodu”), propozycji („Chciałbyś stłuc jeszcze jedną szklankę?”), a nawet prawdziwe stwierdzenia z towarzyszącym im nacechowanym tonem głosu (Gibbs, 2000; Kumon-Nakamura i in., 1995; Leggitt i Gibbs, 2000).

Badania Dews i in. (1996) pokazały również, że forma ironii miała wpływ na

postrzeganą złośliwość wypowiedzi: im ironia była subtelniejsza, tym częściej była oceniana złośliwsza i śmieszniejsza przez wszystkie badane grupy wiekowe. Natomiast Demorest i in. (1983) pokazali, że dzieci pięcio- i sześciolatek łatwiej dostrzegały rozbieżność między znaczeniem dosłownym i rzeczywistym, kiedy była ona duża, np. w przypadku sarkazmu, gdzie występują znaczenia przeciwne. Autorzy tłumaczą mechanizm rozpoznania rozbieżności poczuciem dysonansu przez odbiorcę i chęcią pozbycia się tego dysonansu przez poszukiwanie innego znaczenia: im większa jest rozbieżność, tym większy jest dysonans, a więc i chęć poradzenia sobie z nim, czyli większa motywacja do poszukiwania alternatywnego znaczenia wypowiedzi. Badania z udziałem starszych dzieci natomiast nie pokazały różnic w prawidłowym rozpoznawaniu rzeczywistego znaczenia w tych wypowiedziach ironicznych, które zawierały przeciwstawne znaczenia i w wypowiedziach ironicznych, w których znaczenia nie były przeciwstawne (Creusere, 2000).

Przypisanie odpowiedniej funkcji komentarzowi ironicznemu jest umiejętnością, która pojawia się znacznie później niż sama umiejętność rozpoznania właściwego znaczenia, zrozumienie humorystycznej funkcji ironii pojawia się według badaczy dopiero około ósmego-dziesiątego. roku życia (Andrews, Rosenblatt, Malkus, Gardnem, Winner, 1986).

6.2. Rola wskazówek niewerbalnych w rozumieniu ironii

Wilson (2013) uważa, że jedną z różnic między metaforą a ironią jest występowanie w przypadku wypowiedzi ironicznej charakterystycznego tonu głosu, który jest specyficzny dla tego rodzaju wypowiedzi figuratywnych. Ironiczny ton głosu cechuje się wolniejszym tempem, niższym tonem i większym natężeniem dźwięku niż ma to miejsce w wypowiedzi dosłownej (Ackerman, 1983; Bryant, 2010; Bryant, Fox-Tree, 2005; Rockwell, 2000), jak również wzrostem częstotliwości podstawowej i zakresu częstotliwości oraz zmniejszeniem wartości formantów (Igras, Ziółko, 2015). Warto przy tym jednak odnotować, że pojawiają

się też koncepcje, zgodnie z którymi nie istnieje jedna ironiczna intonacja, ale jest ich kilka i mogą przybierać one różne formy (Laval, Bert-Erboul, 2005). Można np. używać monotonnej intonacji lub intonacji, która wyraża przesadzony entuzjazm.

Rockwell (2000, s. 485) twierdzi, że wokalne wskazówki sarkazmu będącego typem ironii są podobne do tych występujących w przypadku wyrażania pogardy lub obrzydzenia i mogą być prozodycznymi odpowiednikami wyrazów mimicznych, takich jak szyderczy uśmiech, przewracanie oczami czy też twarz-maską (udawana powaga).

W badaniach nad rozwojowym aspektem rozumienia ironii ważną kwestią jest rolę intonacji dla zrozumienia właściwego znaczenia wypowiedzi ironicznych. W tym kontekście część badań wskazuje na istotną rolę intonacji dla prawidłowego rozpoznania znaczenia (Ackerman, 1983; Capelli i in., 1990; Creusere, 1997; Creusere, Echols, 1996; de Groot i in., 1995). Na podstawie innych wyników można natomiast wnioskować, że intonacja nie jest istotną wskazówką do wykrywania ironii (Winner, Leekam, 1991; Winner i in., 1987). Jako jedyna badaczka zajmująca się aspektem prozodycznym w rozumieniu ironii werbalnej udziałem dzieci polskojęzycznych Zajączkowska (2016) uzyskała wyniki wskazujące, że ton głosu może ułatwiać rozumienie wypowiedzi ironicznych. W swoich badaniach używała Zadania Rozumienia Ironii (Banasik, Bokus, 2012; Banasik, 2013). Porównywała odpowiedzi dzieci na pytania o znaczenie wypowiedzi ironicznych wypowiedzianych z typowym ironicznym tonem głosu i wypowiedzianych z płaską i neutralną intonacją. Odnosiła istotną różnicę w poprawności odpowiedzi: dzieci, które słuchały wypowiedzi ironicznej ze specyficzną nacechowaną intonacją, odpowiadały lepiej niż dzieci, które słuchały tych samych wypowiedzi z płaską intonacją. Zajączkowska nie odnotowała jednak różnicy w czasach reakcji dzieci.

7. Wnioskowanie społeczne. Rozumienie ironii jako element kompetencji społecznej dzieci

Rozumienie wypowiedzi ironicznych, jak zostało przedstawione w poprzedniej części pracy, opiera się w dużym stopniu na rozpoznaniu intencji osoby mówiącej, może też wymagać odgadnięcia jej stanu emocjonalnego, stanu wiedzy na pewien temat czy też opinii (Sperber, Wilson, 1995). Taka umiejętność odczytywania intencji i wnioskowania o tym, co ludzie chcą powiedzieć, wypowiadając np. coś niejednoznacznego, jest określana jako wnioskowanie społeczne (Filippova, Astington, 2008) i uważana za istotny element kompetencji społecznej (Leinonen, Ryder, Eblis, Hammond, 2003).

Rola kompetencji społecznych w rozwoju dziecka jest nie do przecenienia: dowiedziono, że jest związana z prospołecznym zachowaniem wobec rówieśników (Coplan, Weeks, 2009), podczas gdy niskie wyniki np. w zadaniu *faux pas*, które bada rozumienie zachowań społecznych, są związane z negatywnymi relacjami z rówieśnikami: dzieci, które wykazują małe zrozumienie dla *faux pas*, są oceniane mniej korzystnie przez rówieśników niż dzieci, które mają dobre wyniki w tym zadaniu (Banerjee, Watling, 2005). Badania podłużne potwierdzają istnienie dwustronnego związku między odrzuceniem przez rówieśników a rozumieniem zachowań społecznych (Banerjee, Watling, Caputi, 2011). Problemy z pragmatyką mogą prowadzić do mniejszej liczby i niższej jakości doświadczeń społecznych, co z kolei może zwiększać trudności komunikacyjne.

8. Rola teorii umysłu w rozumieniu wypowiedzi ironicznych. Perspektywa rozwojowa

Aby zrozumieć wypowiedź ironiczną, niezbędne są: zauważenie przez dziecko niespójności związanej ze znaczeniem dosłownym i implikowanym, umiejętność odróżnienia jej od kłamstwa lub pomyłki i zrozumienie intencji rozmówcy, aby nie zinterpretować ironii

jako próby wprowadzenia w błąd (Winner, 1997). Dlatego też istotnym osiągnięciem poznawczym dla rozumienia wypowiedzi ironicznych jest pojawienie się teorii umysłu, a więc systemu pojęć umożliwiającego wyciąganie wniosków o stanie umysłu innych osób (Pexman, 2008). Umiejętność dokonywania atrybucji drugiego rzędu (umiejętność przewidzenia, co wie osoba *X* o tym, co wie osoba *Y*) jest związana z rozumieniem ironii i sarkazmu zarówno u dzieci, jak i u dorosłych. Sullivan i in. (1995) wykazali, że u dzieci prawidłowe rozróżnianie między ironicznymi żartami a kłamstwami jest związane z wynikami zadania badającego teorię umysłu. Również Happé (1993) wykazała dodatnią korelację między wynikiem testu fałszywych przekonań a prawidłową interpretacją ironii. Umiejętności językowe są niezbędne do wykonania zadań badających teorię umysłu, możliwe jest więc przewidywanie zdolności dzieci do rozumienia sądów, pragnień i intencji innych ludzi przez ocenę ich pragmatycznych umiejętności językowych (Milanowicz, Bokus, 2011). Nilsen i in. (2011) pokazali, że przekonania drugiego rzędu są skorelowane z kompetencją dzieci do rozumienia wypowiedzi ironicznych.

Dalej zostanie dokładniej objaśniony termin teoria umysłu, opisane zostaną metody stosowane do badania jej poziomu u dzieci, jak również przedstawione dotychczasowe badania, które wskazują na możliwy związek teorii umysłu z rozumieniem wypowiedzi ironicznych.

8.1. Różne rozumienia terminu „teoria umysłu”

Według Astington i Baird (2005) termin „teoria umysłu” może odnosić się do trzech różnych zjawisk:

- a) wiedzy, która umożliwia zdolność rozumienia i wyjaśniania zachowań swoich oraz zachowań innych osób, do przypisywania sobie i innym myśli, pragnień,

emocji oraz intencji;

- b) badań nad przekonaniem ludzi na temat świata społecznego (również naiwnymi czy też potocznymi);
- c) wyjaśnień teoretycznych dotyczących teorii umysłu, rozumianej według pierwszej z powyższych definicji.

Dalej w tej pracy termin „teoria umysłu” będzie używany w pierwszym z wymienionych znaczeń, a więc jako kompetencja do wyjaśniania i przewidywania zachowań innych ludzi. Istotne jest podkreślenie, że zdolności określane mianem teorii umysłu w rzeczywistości mogą składać się z różnorodnych komponentów, z których każdy zaangażowany jest w przetwarzanie informacji określonego typu. Wymienia się komponent kognitywny i percepcyjny (Tager-Flusberg, Sullivan, 2000 za: Putko, 2008).

Zainteresowanie tematem przypisywania stanów mentalnych innym zostało zapoczątkowane przez Premacka i Woodruffa (1978), którzy wprowadzili termin „teoria umysłu”. Jest on bliskoznaczny terminom: „mentalizowanie”, (Morton, 1983, za: Białecka-Pikul, 2002), „umysłowa atrybucja” (Cheney, Seyfarth, 1990, za: Białecka-Pikul, 2002), „wnioskowanie dotyczące stanów mentalnych” (Baron-Cohen, Tager-Flusberg, Cohen, 2000; Frith, Frith, 2003), „wiedza o umyśle” (Białecka-Pikul, 2002), a także „dokonywanie atrybucji dotyczących stanów mentalnych innych osób” i „naiwne teorie umysłu” (Haman, 2002).

Badania nad teorią umysłu wskazują, że trajektoria rozwoju tej zdolności jest podobna w różnych kulturach (Baron-Cohen i in., 2000; Liu, Henry, Wellman, Tardif, Sabbag, 2008). Klasycznie uważa się, że rozumienie, że druga osoba może mieć fałszywe przekonania, jest wyznacznikiem posiadania teorii umysłu (Białecka-Pikul, 2002).

Mechanizmy poznawcze, które leżą u podstaw teorii umysłu, nie są do końca

wyjaśnione, choć wiadomo, że najprawdopodobniej rozwijają się od urodzenia. Bardzo wcześnie bowiem dziecko uczestniczy w interakcjach społecznych, które mogą wpływać na rozwój teorii umysłu (Putko, 2004a).

8.2. Metody badania teorii umysłu

Najpopularniejszymi technikami badania teorii umysłu dzieci w wieku przedszkolnym są: Test Niespodziewanej Zmiany, Test Zwodniczego Pudełka oraz Test Pozór-Rzeczywistość.

Test Niespodziewanej Zmiany. Jest to test stworzony przez Dennetta (1978), Wimmera i Pnera (1983). W klasycznym teście przedstawiano badanemu dziecku historijkę o następującej treści:

Maks pomaga mamie rozpakować torbę z zakupami. Wkłada czekoladę do zielonej szafki. Maks zapamiętuje dokładnie, gdzie kładzie czekoladę, żeby później wrócić i wziąć ją sobie. Potem Maks wychodzi na podwórko. Gdy Maksa nie ma w domu, jego mama potrzebuje trochę czekolady. Wyjmuje czekoladę z zielonej szafki i dodaje trochę do ciasta. Potem wkłada ją z powrotem, ale nie do zielonej, tylko do niebieskiej szafki. Wtedy mama wychodzi kupić jajka, a Maks wraca głodny z podwórka.

Pytanie testowe: Gdzie Maks poszuka czekolady? (Doherty, 2009 za: Białecka, Pikul, 2012).

W kolejnych badaniach różni badacze używali modyfikacji tego testu, ale zawierały one zawsze jego podstawowe założenia. Istotny jest tu wątek nieobecności jednego z bohaterów, podczas której drugi bohater zmienia miejsce położenia jakiegoś przedmiotu, a następujące po

przedstawieniu takiego scenariusza pytanie dotyczy przekonania pierwszego bohatera.

Uznano, że udzielenie poprawnej odpowiedzi na to pytanie oznacza, że dziecko rozumie, że pierwszy bohater ma fałszywe przekonanie co do miejsca przedmiotu. Uważa się, że dziecko rozwiązuje to zadanie poprawnie po raz pierwszy w piątym roku życia (por. Wellman i in., 2001), chociaż Rubio-Fernandez i Geurts (2013) pokazali, że może to mieć miejsce wcześniej, jeśli zadanie odciąży się językowo i poznawczo. Moses (2001) uważa, że u dzieci problem z rozwiązaniem testu fałszywych przekonań może mieć związek z nieumiejętnością zdystansowania się wobec własnych myśli i własnej wiedzy, co jest niezbędne do przypisania innej osobie odmiennych niż własne przekonania, jak również z brakiem hamowania w momencie, gdy dziecko ma ochotę mówić o faktycznym stanie rzeczy. Moses nazywa te wyjaśnienia koncepcją emergencji oraz koncepcją ekspresji (za: Białecka-Pikul, 2012).

Test Zwodniczego Pudełka (Deceptive Box Test)

W Teście Zwodniczego Pudełka (Perner, Leekam, Wimmer, 1987) pokazuje się dziecku pudełko po cukierkach, w którym jest co innego niż to, co sugeruje opakowanie. Dziecko pytane jest o to, co jest w środku, a następnie pokazuje mu się zawartość tego pudełka. Potem zadaje mu się pytania testowe:

1. Co Twój kolega/twoja koleżanka pomyśli, że jest w środku, gdy zobaczy to pudełko?
2. Co Ty na początku myślałeś/myślałaś, że jest w środku? (Białecka-Pikul, 2012)

Badania pokazały, że dla młodszych dzieci pytanie o własne wcześniejsze przekonania jest równie trudne, co pytanie o przekonania ich kolegi, który nie widział prawdziwej zawartości

pudełka (np. Bialecka-Pikul, 2002), co sugeruje, że dzieci uczą się przypisywać myśli nie tylko innym osobom, ale również sobie.

Test Pozór–Rzeczywistość

Test Pozór–Rzeczywistość został zastosowany po raz pierwszy przez Flavella i in. (1983). Polega na pokazaniu dziecku przedmiotu, który wygląda jak coś innego, np. pokazanie gąbki, która wygląda jak kamień. Dziecku zadaje się pytania o to, jak ten przedmiot wygląda i czym jest naprawdę. Dzieci mylą się zarówno mówiąc, że jest to gąbka i wygląda jak gąbka (błąd realizmu) oraz mówiąc, że jest to kamień i wygląda jak kamień (błąd fenomenalizmu, Bialecka-Pikul, 2012).

Badacze wskazują, że dzieci uczą się rozumieć różne reprezentacje tego samego przedmiotu w wieku około czterech lat (Gopnik, Astington, 1988). W zadaniu dziecko musi rozpoznać prawdziwą naturę przedmiotu, który powierzchownie wydaje się czymś innym (por. Gut, 2016).

8.3. Teoria umysłu a umiejętności językowe

Naukowcy zajmujący się relacją między teorią umysłu a innymi procesami poznawczymi zwracają uwagę na to, że w przypisywaniu stanów mentalnych innym osobom niebagatelną rolę odgrywają procesy językowe (Astington, Jenkins, 1999; Bialecka-Pikul, 2002; Plaut, Karmiloff-Smith, 1993) oraz funkcje wykonawcze (Carlson, Moses, Claxton, 2006; Henry, Phillips, Crawford, Ietswaart, Summers, 2006a). Język jest bowiem narzędziem do przekazywania wiedzy dotyczącej stanów mentalnych innych osób, natomiast skuteczna komunikacja wymaga monitorowania stanów mentalnych rozmówcy (Doherty, 2009).

Wskazuje się m.in. na pozytywny związek między umiejętnością rozwiązania testu fałszywych przekonań a rozwojem zdolności językowych dzieci (Astington, Jenkins, 1999;

Jenkins, Astington, 1996;). Trudno zaprzeczyć, że zadanie, które jest językowe, jest zależne od znajomości słów i gramatyki – dziecko musi zrozumieć słowa i konstrukcje zawarte w materiale językowym. Podjęte zostały próby niejęzykowego badania rozwoju teorii umysłu, ale nadal przeważająca część badań opiera się o materiał językowy.

Badacze dostrzegli również związek między znajomością słów oznaczających stany mentalne a teorią umysłu. Znajomość tych słów nakierowuje bowiem na stany mentalne (Astington, Jenkins, 1999). Według niektórych badaczy teoria umysłu jest istotnym prekursorem dla rozwoju kompetencji komunikacyjnej (Haman, 1992), podczas gdy inni twierdzą, że to język umożliwia rozwój teorii umysłu (Bialecka-Pikul, 2002).

Varley i Siegal (2000) natomiast opisali przypadek dorosłej osoby, która na skutek uszkodzenia mózgu wykazywała znaczne problemy z umiejętnościami językowymi, włączając w to gramatykę, nazywanie i fluencję słowną, natomiast radziła sobie dobrze z Zadaniem Zwodniczego Pudełka. Mogłoby to oznaczać, że umiejętności związane z teorią umysłu nie są całkowicie uzależnione od kompetencji językowej (Apperly, Samson, Carroll, Hussainn Humphreys, 2006).

Badania pokazują jednak też, że dzieci niesłyszące mogą mieć problem z rozwiązywaniem zadań badających teorię umysłu, o ile ich rodzice nie znają języka migowego (Schick i in., 2002; Russel i in., 1998). Można więc wnioskować, że to konwersacja z dzieckiem jest istotnym czynnikiem rozwoju teorii umysłu. Harris i inni (1989) argumentują to, pisząc, że to właśnie podczas konwersacji dziecko ma szansę dowiedzieć się, co inna osoba myśli i co wie, nawet jeśli samo tego nie wiedziało, a taka wymiana informacji może pomagać w odkryciu, że inni ludzie mogą mieć inną wiedzę niż ono samo.

Znaczenia konwersacji dla rozwoju teorii umysłu dowodzi m.in. Nelson (2009), która pisze o wkraczaniu dziecka w społeczność umysłów, co jest możliwe dzięki interakcjom społecznym dziecka, wprowadzającym je do społeczności umysłów innych. Wpisuje się to

zarówno w koncepcję Lwa Wygotskiego (1971) mówiącą o tym, że dzięki doświadczaniu zewnętrznych, werbalnych reprezentacji przedmiotów w dziecku rozwija się umiejętność do wewnętrznych werbalnych reprezentacji, jak i w społeczno-pragmatyczną teorię języka Michaela Tomasella (2001), który twierdzi, że nabywanie języka postępuje wraz z obserwacją, jak rodzic tego języka używa, co jest możliwe dzięki traktowaniu ludzi jako istot obdarzonych intencjami. Innymi słowy, odczytanie intencji komunikacyjnej jest podstawą uczenia się języka.

Badacze wskazują, że istnieją dwa komponenty teorii umysłu: poznawczy i emocjonalny (Shamay-Tsoory, Aharon-Peretz, 2007), co ma odniesienie również do kompetencji dzieci. Dzieci wcześniej niż z przypisywaniem wiedzy innym osobom radzą sobie z przypisywaniem stanów emocjonalnych (Saxe, 2006; Saxe, Carey, Kanwisher, 2004).

8.4. Ograniczenia opisywanych badań nad rozwojem teorii umysłu

Badania dotyczące rozwoju teorii umysłu mają jednak pewne ograniczenia. Mimo że testy fałszywych przekonań są wykorzystywane powszechnie do pomiaru poziomu rozwoju Teorii Umysłu, na jego wykonanie wpływają też inne umiejętności, takie jak kompetencja językowa, pamięć operacyjna, kontrola wykonawcza (Carlson, Moases, 2001 za: Białecką-Pikul 2013).

9. Rola teorii umysłu dla rozumienia wypowiedzi ironicznej

Badania pokazują, że ze zrozumieniem intencji nadawcy ma związek zaawansowana teoria umysłu, wykształcana w późnym dzieciństwie (Happé, 1993; Keenan, Quigley, 1999; Mitchell, 1996). Rozumienie ironii jest zależne od prawidłowego przypisania przekonania osobie mówiącej i rozpoznania jej intencji (Happé, 1993; Sperber, Wilson, 1995). Niezbędna

do tego procesu jest również właściwa interpretacja nastawienia osoby mówiącej, świadczącej o tym, jak postrzega ona sytuację, do której się odnosi. (Clark, Gerrig, 1984; Gibbs, 2000; Kreuz, Glucksberg, 1989; Kumon-Nakamura i in., 1995; Leggitt, Gibbs, 2000; Sperber, Wilson, 1995).

Według Winner i Leekama (1991), aby rozpoznać ironię, potrzebne jest zrozumienie, że nadawca chce, aby odbiorca wiedział, że nadawca ma określone nastawienie. Również Pexman i Glenwright (2007) dowiedli, że dziecko może zrozumieć wypowiedź ironiczną dopiero po rozpoznaniu intencji nadawcy.

Filippova i Astington (2008) wyróżniły kolejne etapy w rozwoju społeczno-poznawczym, których rozwój umożliwia zrozumienie wypowiedzi ironicznej. Pierwszą umiejętnością jest dostrzeżenie rozbieżności między dosłownym i intencjonalnym znaczeniem wypowiedzi, następnie pojawia się umiejętność rozpoznania prawdziwej opinii osoby mówiącej o sytuacji, do której się ona odnosi, po czym wykształca się umiejętność zrozumienia intencji komunikacyjnej nadawcy. Według autorek, tylko dzieci rozumiejące te aspekty wiedzy o umyśle są w stanie zrozumieć, co nadawca wypowiedzi ironicznej ma na myśli.

CZĘŚĆ II. BADANIA EMPIRYCZNE

1. Pytania badawcze

Celem projektu było przygotowanie i przeprowadzenie eksploracyjnych badań, których wyniki będą mogły dostarczyć informacji na temat zmian rozwojowych w zakresie rozumienia ironii werbalnej przez dzieci, jak również zbadanie, czy występuje zależność między rozumieniem ironii a teorią umysłu u dzieci polskojęzycznych w wieku przedszkolnym. Ponadto, podjęta została próba odpowiedzi na pytanie o różnicę trudności w rozumieniu różnych typów ironii – w wypowiedziach ironicznych zawierających krytykę rozmówcy vs. w wypowiedziach, w których tej krytyki nie ma oraz w wypowiedziach, gdzie relacja między nadawcą a odbiorcą jest symetryczna (dziecko mówi do dziecka) vs w wypowiedziach, gdzie ta relacja jest niesymetryczna (osoba dorosła zwraca się do dziecka). Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Czy są istotne różnice w rozumieniu wypowiedzi ironicznych u dzieci cztero-, pięcio- i sześcioletnich?
2. Czy dzieci czteroletnie potrafią prawidłowo rozpoznać znaczenie wypowiedzi ironicznej?
3. W jaki sposób dzieci tłumaczą użycie wypowiedzi ironicznej?
4. Czy występuje zależność między rozumieniem ironii a rozwojem teorii umysłu?
5. Czy ironia krytyczna jest lepiej rozumiana przez dzieci niż ironia niekrytyczna?
6. Czy ironia użyta w obrębie diady niesymetrycznej będzie lepiej rozumiana niż ironia użyta w diadzie symetrycznej?

2. Hipotezy i operacjonalizacja hipotez

Przewidywano uzyskanie efektu głównego wieku dla zmiennych rozumienie ironii oraz teoria umysłu. Spodziewano się również istotnego związku między zmiennymi rozumienie ironii oraz teoria umysłu.

Hipoteza 1: Istnieje różnica między trzema grupami wiekowymi w zakresie rozumienia ironii.

Uzasadnienie teoretyczne. Wnioskowanie niezbędne do rozpoznania wypowiedzi ironicznych jest złożone (Recchia, 2010, s. 257) i angażuje wiele procesów poznawczych (Ackerman, 1983; Filippova, Astington, 2008; Winner, Leekam, 1991), które jednak odznaczają się dużą dynamiką w pierwszych latach życia. Rozumienie wypowiedzi ironicznych polega między innymi na umiejętności rozpoznania intencji innej osoby, a umiejętność ta rozwija się znacząco w wieku przedszkolnym (np. Callaghan i in., 2005).

Operacjonalizacja hipotezy. Wyniki dzieci w poszczególnych grupach wiekowych w zadaniu badającym rozumienie ironii będą istotnie różne – najwyższe w grupie dzieci sześciolletnich, a najniższe w grupie dzieci czteroletnich. Istotna będzie również różnica między czasami reakcji dzieci w poszczególnych grupach, wskazująca na czas przetwarzania zadania.

Hipoteza 2: Dzieci czteroletnie rozumieją proste wypowiedzi ironiczne.

Operacjonalizacja hipotezy. Dzieci czteroletnie będą uzyskiwać poprawne wyniki w zadaniu badającym rozumienie ironii na poziomie ponad 50% w pytaniach zamkniętych o poprawne znaczenie wypowiedzi ironicznych.

Hipoteza 3: Istnieje związek między rozumieniem ironii a rozwojem teorii umysłu.

Uzasadnienie teoretyczne. Wśród warunków niezbędnych do pojawienia się rozumienia języka niedosłownego (figuratywnego) często wymieniana jest umiejętność przypisania innym stanów umysłu. Wypowiedź ironiczna może być zrozumiana dopiero wtedy, gdy odbiorca komunikatu potrafi wyciągać wnioski na temat stanu umysłu innych osób, a więc ma umiejętność przewidywania, co wie osoba *X* o tym, co wie osoba *Y*.

Sullivan i in. (1995) wykazali, że u dzieci prawidłowe rozróżnianie między ironicznymi żartami a kłamstwami było związane z wynikami zadania badającego teorię umysłu. Również Happé (1993) wykazała dodatnią korelację między wynikiem testu fałszywych przekonań a prawidłową interpretacją ironii.

Operacjonalizacja hipotezy. Wyniki dzieci w zadaniu badającym poziom rozwoju teorii umysłu będą korelowały z wynikami dzieci w zadaniu badającym rozumienie ironii.

Hipoteza 4: Wypowiedzi ironiczne zawierające krytykę osobistą są rozumiane lepiej niż wypowiedzi niekrytyczne.

Badania pokazują, że ironia zawierająca krytykę jest najwcześniej rozumianym rodzajem wypowiedzi ironicznej. Do tej pory jednak zawsze zestawiano w badaniach krytykę ironiczną z pochwałą ironiczną, nie badając ewentualnych różnic między rozumieniem ironicznej krytyki i wypowiedzi ironicznej, która jest neutralna, np. oparta na ironii sytuacyjnej (por. Dews i Winner, 1995).

Operacjonalizacja hipotezy. Wyniki uzyskane przez dzieci w odpowiedziach na pytania dotyczące wypowiedzi ironicznej zawierającej krytykę będą wyższe niż w odpowiedziach dzieci na pytania dotyczące komentarza ironicznego niezawierającego ironii.

Hipoteza 5: Wypowiedzi ironiczne w obrębie diad niesymetrycznych będą rozumiane lepiej niż wypowiedzi ironiczne w obrębie diad symetrycznych.

Massaro i in. (2013) wskazali na lepsze rozumienie przez dzieci włoskojęzyczne w wieku sześciu- ośmiu i dziesięciu lat wypowiedzi ironicznych wygłaszanych przez osoby dorosłe niż przez dzieci. Nie ma jednak badań szukających podobnej zależności u dzieci młodszych, niż badał Massaro ani u dzieci posługujących się językiem polskim.

Operacjonalizacja hipotezy. Dzieci będą uzyskiwały wyższe wyniki w zadaniu badającym rozumienie ironii w odpowiedziach na pytania dotyczące wypowiedzi skierowanej przez osobę dorosłą do dziecka niż w komentarzach skierowanych przez dziecko do dziecka.

3. Plan analiz niezwiązanych z hipotezami

Pytanie trzecie było pytaniem eksploracyjnym, do którego nie postawiono żadnych hipotez i którego wyniki będą analizowane w sposób jakościowy poprzez nazwanie i opisanie wzorców odpowiedzi uwidaczniających się w uzyskanych danych empirycznych.

CZĘŚĆ III. METODY I PROCEDURY BADAWCZE

1. Opracowanie i wybór narzędzi badawczych

1.1. Zadanie Rozumienia Ironii

Pierwszym etapem projektu było opracowanie narzędzia badającego rozumienie ironii przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Przygotowane zostało Zadanie Rozumienia Ironii (ZRI; Banasik, Bokus, 2012; Banasik 2013), które zostało ocenione przez ponad dwieście osób dorosłych jako zadanie zawierające wypowiedzi ironiczne, a następnie zostało poddane weryfikacji podczas badań pilotażowych w warszawskich przedszkolach.

Zadanie Rozumienia Ironii składało się początkowo z 14 (po modyfikacji – 12) historyjek nagranych w postaci audio, którym towarzyszą obrazki pokazywane dzieciom na monitorze. Połowa historyjek zakończona jest wypowiedzią ironiczną któregoś z bohaterów historyjki. Każda historyjka zakończona jest pytaniem sprawdzającym rozumienie wypowiedzi bohatera oraz pytaniami o to, co dziecko postrzega jako motywację stojącą za wypowiedzią bohatera-nadawcy wypowiedzi oraz o to, czy wypowiedź wydaje się dziecku zabawna, a nadawca miły. Zadaniem dziecka jest wskazanie odpowiedniego obrazka, a w pytaniach otwartych odpowiedź na pytanie „dlaczego...?” W ZRI brane są pod uwagę poprawne odpowiedzi (tj. odkrycie przez dzieci znaczenia niedosłownego wypowiedzi) oraz odpowiedzi na pytanie otwarte, które stanowią dane do analiz jakościowych.

Przy konstruowaniu ZRI kontrolowano długość występujących w nim zdań, złożoność gramatyczną, dobierano też wyrazy wcześniej nabywane w rozwoju językowym. Dzięki temu wyniki dotyczą rzeczywiście rozróżnienia między znaczeniem rzeczywistym a

pozornym, a nie kompetencji językowej na poziomie rozumienia struktur lub leksemów.

Po pierwszej turze badań pilotażowych okazało się, że część z rysunków ilustrujących opowiadania narracyjne nie jest prawidłowo identyfikowana przez dzieci, zostały więc dokonane zmiany. Oprócz zmian graficznych w materiale, dopracowano część merytoryczną tak, by określone elementy mogły być ściśle kontrolowane: długość przedstawianych opowiadań została do siebie zbliżona, w prezentowanym materiale wyrównane zostały diady autor wypowiedzi-odbiorca, dobrano komplementarne typy wypowiedzi ironicznych w poszczególnych opowiadaniach.

Następnie narzędzie, do tej pory używane i testowane w formie rysunków pokazywanych dziecku na monitorze komputera (w formie prezentacji PowerPoint) oraz plików dźwiękowych zintegrowanych z prezentacją, zostało przygotowane w programie E-Prime, dzięki czemu możliwe było zbieranie dodatkowych danych takich jak czas reakcji dziecka w odpowiedzi na zadawane pytania. Ponadto, badanie po modyfikacji zadania mogło odbywać się w sposób bardziej interaktywny, ponieważ dziecko odpowiadało dotykając dużego monitora dotykowego, co uatrakcyjniło dzieciom procedurę i podnosiło ich motywację do uczestnictwa w badaniu.

W ZRI jest 12 historyjek, połowa zawiera wypowiedź ironiczną (historyjki 1, 3, 4, 7, 8 i 9), natomiast kolejne sześć opiera się na dosłownym rozumieniu (historyjki 2, 5, 6, 10, 11 i 12). Rysunkowe historyjki były wyświetlane na ekranie dotykowym.

W każdej z historyjek jest dwóch bohaterów. Jednym z bohaterów jest dziecko, drugim natomiast osoba dorosła (mama, tata, babcia, wujek, brat) lub rówieśnik (kolega bądź koleżanka). Niżej przedstawiono przykładową pozycję z ZRI. W załączniku A znajdują się bodźce wzrokowe a w załączniku B transkrypcja bodźców słuchowych, składające się na ZRI.

Slajd 1: obraz 1 oraz audio: *Gosia bardzo nie lubi szpinaku. W przedszkolu nigdy go*

nie zjada.

Slajd 2: obraz 2 oraz audio: *Dziś na obiad jest szpinak.*

Slajd 3: obraz 2 oraz audio: *Gosia nie chce jeść szpinaku. Mówi do koleżanki: „O, moje ulubione jedzenie!”*

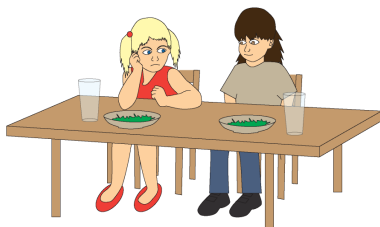
Slajd 4: znak zapytania oraz otwarte pytanie do dziecka prezentowane za pomocą audio: *Jak myślisz, dlaczego Gosia tak powiedziała?*



Rysunek 1. Ilustracja nr 1 do historyjki nr 9 w Zadaniu Rozumienia Ironii (ZRI)



Rysunek 2. Ilustracja nr 2 do historyjki nr 9 w Zadaniu Rozumienia Ironii (ZRI)



Rysunek 3. Ilustracja nr 3 do historyjki nr 9 w Zadaniu Rozumienia Ironii (ZRI)

Historyjki w ZRI zostały nagrane przez lektorów – mężczyznę i kobietę. Zostali oni poproszeni o to, by komentarze ironiczne przeczytali z ironiczną intonacją. Nie rozmawiano przy tym z nimi, czym jest intonacja ironiczna, jednak czytane przez nich wypowiedzi ironiczne zostały zgodnie ocenione przez sędziów kompetentnych jako wypowiedzi z ironicznym tonem głosu w stosunku do czytanych przez tych samych lektorów wypowiedzi dosłownych. Wypowiedzi ironiczne miały wyraźnie przedłużoną frazę, podwyższoną podstawową częstotliwość i wyższe natężenia dźwięku w stosunku do wypowiedzi dosłownych. Składało się to na ogólną hiperarytkulację w przypadku tych komentarzy, co jest typowe dla ironii werbalnej.

1.2. Narzędzie służące do badania teorii umysłu u dzieci

Do badania teorii umysłu wybrany został gotowy już Test Refleksji nad Myśleniem (TRM, Białecka-Pikul, 2012). TRM (Białecka-Pikul, 2010) za pomocą dziewięciu zadań bada następujące aspekty składające się na teorię umysłu: (a) rozumienie nieoczekiwanej tożsamości (Test Pozór-Rzeczywistość), (b) rozumienie fałszywych przekonań pierwszego rzędu (Test Niespodziewanej Zmiany), (c) rozumienie nieoczekiwanej tożsamości (Test Zwodniczego Pudełka), (d) rozumienie interpretacji (Test Doodle), (e) rozumienie sytuacji

społecznych (Zadanie decepcyjne)², (f) rozumienie dwuznaczności (Zadanie Królik czy Kaczka), (f) rozumienie emocji wynikających z fałszywych przekonań, (g) rozumienie relacji widzi – wie i wynikających z niej przekonań drugiego rzędu, oraz (h) rozumienie przekonań drugiego rzędu. Rysunkowe historyjki były prezentowane na ekranie komputera. Jedna historyjka składa się z dwóch do pięciu slajdów. W każdej historyjce są zawsze dwie podstawowe postacie. Są nimi dzieci i w zależności czy jest to wersja dla chłopców występuje Tadek i Stefan, czy dla dziewczynek – Lidka i Beata. W niektórych historyjkach występuje dodatkowy bohater (pan z balonami czy mama). W każdej z dziewięciu historyjek, po obrazkach, dziecku zadawane są pytania związane z treścią obejrzanych i usłyszanych historyjek. Zadaniem osoby badanej jest odpowiedzenie na pytania (otwarte i zamknięte.) W zależności od historyjki, zadawane jest od jednego do sześciu pytań. Osoby przeprowadzające badania zostały przeszkolone w używaniu narzędzia i kodowaniu wyników uzyskanych za jego pomocą. Pytania zadawane po obejrzeniu i usłyszeniu historyjki w TRM pokazane są w załączniku C.

W TRM wyodrębniono dwa wskaźniki: ilościowy i jakościowy. Wskaźnik ilościowy jest związany z poprawnymi odpowiedziami na proste językowo pytania o przekonania, interpretację i emocje bohatera; o wygląd przedmiotów i rozumienie oszukiwania, natomiast wskaźnik ilościowy bierze dodatkowo pod uwagę wyjaśnienia dzieci, na podstawie których otrzymują one punkty, jeśli potrafią uzasadnić zachowanie lub stan wiedzy bohatera. Wskaźnik jakościowy jest więc bardziej obciążony językowo.

² Zadanie Decepcyjne polega na pokazaniu jednego z bohaterów, który chce wprowadzić w błąd innego bohatera i sprawdzeniu, czy dziecko rozumie zamiary osoby oszukującej.

2. Przeprowadzone badania

2.1. Sposób realizacji badań i przygotowanie osób badających

Badanie dzieci odbywało się w przedszkolach, w których dyrekcja i rodzice wyrazili zainteresowanie uczestnictwem w projekcie.

Badanie odbywało się w wyciszonym miejscu, najczęściej w pokoju logopedy lub psychologa, zgodnie ze standardami opisanymi w Kodeksie Etyczno-Zawodowym Psychologa (Polskie Towarzystwo Psychologiczne, 1991) oraz z zasadami przyjętymi przez Komisję do spraw Etyki Badań Naukowych działającą przy Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Badania były prowadzone osobiście przez autorkę pracy i dwie dodatkowe osoby, które były studentkami lub absolwentkami studiów psychologicznych. Dla celów badania przeszły one trwający dwa popołudnia trening związany z narzędziami badawczymi, ich założeniami i stosowaniem, obejmujący również temat prowadzenia badań z udziałem dzieci. Osoby przeprowadzające badanie miały wcześniejsze doświadczenie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym – badawcze lub zawodowe (opieka nad dzieckiem, nauczanie języka obcego w przedszkolu). Po treningu każda z przeszkolonych osób pierwsze dni w przedszkolu spędziła na obserwacji pracy badaczki, która była już doświadczona w prowadzeniu tych badań (Banasik). Osoby przeprowadzające badania były również zaangażowane w kodowanie wyników.

3. Schemat badania

3.1. Grupa badawcza

Przebadanych zostało 231 dzieci w trzech grupach wiekowych. Dzieci w czasie rozpoczęcia badań miały odpowiednio: 4 lata ($N = 77$; $M = 48$ miesięcy; $SD = 2,9$), 5 lat ($N =$

89; $M = 60$ miesięcy; $SD = 3,3$) oraz 6 lat ($N = 65$; $M = 71$ miesięcy; $SD = 4,1$). Badane dzieci uczęszczały do warszawskich przedszkoli, a ich status socjo-ekonomiczny określany na podstawie informacji o wykształceniu matki ustalony został jako średni lub wysoki. W badaniu właściwym nie wzięły udziału dzieci, które zostały wskazane przez nauczycielkę przedszkolną jako dzieci wymagające szczególnej opieki logopedycznej lub psychologicznej.

3.2. Procedura badawcza

Każde dziecko było badane indywidualnie w dwóch sesjach: podczas jednej z nich dziecko wykonywało ZRI, a podczas drugiej TRM. Kolejność wykonywania poszczególnych zadań była zrównoważona. Dzieci, które wyrażały chęć dalszego wykonywania zadań podczas pierwszej sesji i nie wykazywały oznak zmęczenia, mogły być po krótkiej przerwie badane drugim zadaniem. Badanie odbywało się w przedszkolu w wyciszonym pokoju przy monitorze komputera (w przypadku TRM) oraz dużym monitorze dotykowym (ZRI). Badania były nagrywane na nośnik danych dźwiękowych, o czym dziecko było informowane przed badaniem i miało okazję zapoznać się z urządzeniem. W ZRI dziecko słuchało nagranych wcześniej historyjek i pytań w trakcie oglądania towarzyszących im obrazkom na monitorze dotykowym, a następnie odpowiadało na pytania mówiąc na głos i dotykając monitora. W TRM osoba przeprowadzająca badanie czytała historyjki i zadawała dziecku pytania. Każda z sesji trwa około 20 minut. Osoba prowadząca badanie była zapoznana z następującą instrukcją, którą otrzymywała podczas szkolenia i której miała używać podczas sesji z dzieckiem.

Na początku badania osoba przeprowadzająca badanie zaznajamia się z dzieckiem i nawiązuje z nim krótką rozmowę, by ułatwić mu oswojenie się ze sobą. Jest to istotne zwłaszcza, że dziecko zostaje sam na sam z osobą przeprowadzającą eksperyment. Następnie dziecko jest zaznajamiane ze sprzętem wykorzystywanym do przeprowadzania badania (komputer oraz ekran dotykowy podłączony do komputera). Niżej kursywą zaznaczono

elementy z protokołu, według którego eksperymentatorzy rozpoczynali badanie:

Osoba przeprowadzająca badanie mówi:

- *Cześć, ja nazywam się ... A Ty?* (dziecko odpowiada)
- *Fajnie, bardzo mi miło. Wiesz, co będziemy dziś robić? Mam tutaj taki specjalny komputer, widziałeś/widziałaś już kiedyś taki komputer? Na tym komputerze są różne zagadki. Trzeba posłuchać historyjek i obejrzeć obrazki, a potem odpowiedzieć na zagadki. Chcesz się ze mną w to bawić?* (dziecko odpowiada)

Przed rozpoczęciem badania osoba przeprowadzająca badanie pokazuje dziecku ekran dotykowy i tłumaczy, co się będzie działo: „Teraz możesz sobie usiąść tutaj przy komputerze, a ja usiądę o tu, z boku. Zobacz, jak działa ten komputer. Jeśli usłyszysz jakieś pytanie, nie musisz naciskać klawisza na klawiaturze, tylko naciśniesz ekran, zobacz, o tak” (osoba przeprowadzająca badanie demonstruje). Następnie dziecko ma szansę zaznajomić się z monitorem dotykowym (co w większości przypadków okazywało się niepotrzebne, ponieważ dzieci w wieku przedszkolnym wykazywały dużą znajomość zasad działania takiego urządzenia). Następnie osoba przeprowadzająca badanie tłumaczy dziecku, na czym będzie polegało zadanie i w jaki sposób ma ono odpowiadać (mówić na głos i dotykać monitora). Osoba przeprowadzająca badanie uruchamia program. Odpowiedzi dziecka są rejestrowane przez komputer, a wypowiedzi w przypadku pytania otwartego nagrywane na nośnik danych. Po zakończeniu badania osoba przeprowadzająca badanie gratuluje dziecku, dziękuje mu i wręcza nagrodę: naklejkę, jeśli to pierwsze badanie, i naklejkę i książkę, jeśli jest to kolejne badanie. Kolejna sesja, przeprowadzana innego dnia, to test TRM. Dziecku pokazywane są obrazki, osoba przeprowadzająca badanie czyta zdania, a następnie zadaje pytania. Osoba przeprowadzająca badanie rozpoczynała badanie, mówiąc:

To będzie taka „komputerowa książka” o przygodach dwóch chłopców: Stefana i Tadeka. Będę Ci opowiadać krótkie historie, a potem zawsze zapytam, co jeden z chłopców, Tadek albo Stefan, zrobi albo co pomyśli i dlaczego? (w wersji dla dziewczynek jest: jedna z dziewczynek, Beata lub Lidka)

Po zakończeniu badania osoba przeprowadzająca badanie gratuluje dziecku, dziękuje mu i wręcza nagrodę: naklejkę, jeśli to pierwsze badanie, i naklejkę i książkę, jeśli jest to kolejne badanie.

3.3. Zmienne

Głównymi zmiennymi zależnymi są rozumienie ironii przez dzieci (liczba zgodnych z założeniem odpowiedzi odkrywających znaczenie niedosłowne ironii oraz czasy reakcji w ZRI) oraz rozwój teorii umysłu (liczba zgodnych z założeniem odpowiedzi w zadaniu teorii umysłu/TRM). Zmienna niezależna to wiek dzieci. W obrębie ZRI wprowadzona została manipulacja dodatkowymi czynnikami mogącymi mieć wpływ na rozumienie ironii przez dzieci:

- symetryczność/niesymetryczność diad bohaterów historyjki obrazkowej (nadawca komunikatu – odbiorca, tj. dziecko – dziecko vs dorosły – dziecko),
- oraz
- krytyka/brak krytyki w wypowiedzi nadawcy względem odbiorcy.

CZĘŚĆ IV. WYNIKI BADAN

Niżej przypominane zostaną hipotezy, które były weryfikowane w przedstawianych badaniach, a pod każdą z nich zostaną opisane uzyskane wyniki.

1. Wyniki weryfikacji hipotez

Hipoteza 1: Istnieje różnica między trzema grupami wiekowymi w zakresie rozumienia ironii.

Do analiz statystycznych użyty został program SPSS. Porównane zostały trzy grupy wiekowe: dzieci cztero-, pięcio- i sześciolateczne. Do porównania średnich między grupami wiekowymi użyty został test Kruskala-Wallisa. Wybór testu podyktowany był niespełnianiem założeń o normalności rozkładu zmiennych. W badanej próbie rozkład różnił się od rozkładu normalnego, w związku z czym niewskazane było zastosowanie testów parametrycznych takich jak analiza wariancji (ANOVA). Jako testy post-hoc wskazujące różnice między poszczególnymi grupami użyte zostały porównania wielokrotne z poprawką Bonferroni.

Analiza wykazała istotne różnice wyników w ZRI między grupami wiekowymi ($\chi^2 = 9,69$; $p < 0,05$). Testy post-hoc wykonane za pomocą testu U-Manna-Whitneya z uwzględnieniem poprawki Bonferroni (polegającej na przemnożeniu istotności przez liczbę wykonanych testów, w przypadku prezentowanych badań: 3) przedstawione w tabeli 1 pokazały istotne różnice między dziećmi cztero- i sześciolatecznymi ($Z = -3,009$, $p = 0,009$), nie wykazały przy tym różnicy między dziećmi cztero- a pięciolatecznymi ani pięcio- a

sześćioletnimi. Dzieci sześćioletnie mają średnie wyniki istotnie wyższe niż dzieci czteroletnie, natomiast można powiedzieć, że dzieci czteroletnie nie różnią się istotnie w rozumieniu wypowiedzi ironicznych od dzieci pięcioletnich, a dzieci pięcioletnie radzą sobie równie dobrze, jak ich o rok starsi koledzy. Wynik dotyczy odpowiedzi na pytania o komentarze ironiczne. W poprawności odpowiedzi na pytania dotyczące komentarzy nieironicznych nie ma statystycznie istotnych różnic między grupami wiekowymi, a więc dzieci cztero-, pięcio- i sześćioletnie radzą sobie równie dobrze, interpretując znaczenie prostej wypowiedzi dosłownej.

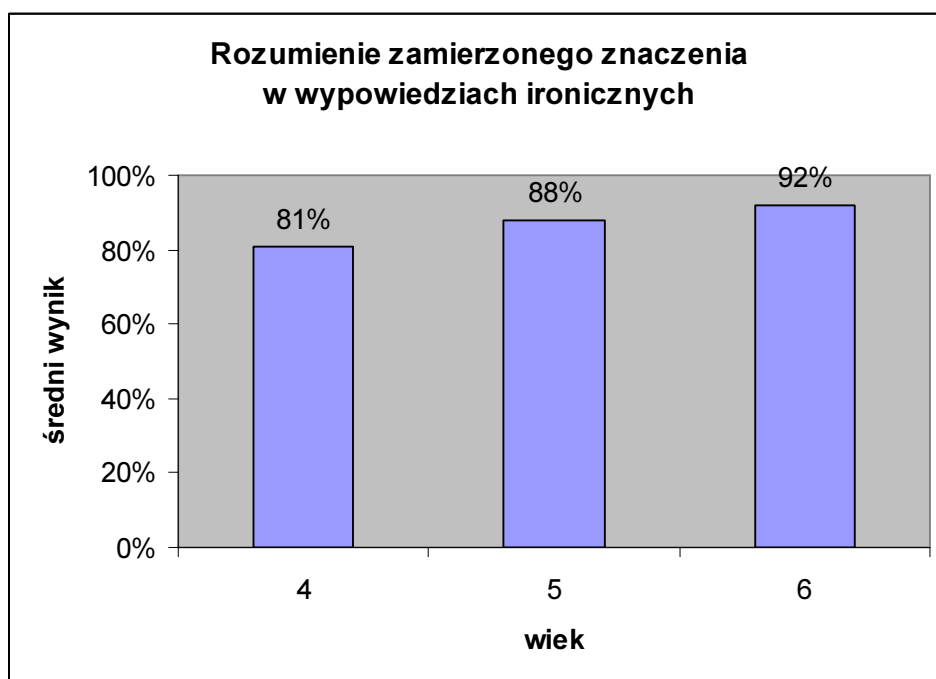
Tabela 1

Testy post-hoc: różnice między grupami wiekowymi w właściwym wskazaniu znaczenia wypowiedzi ironicznej po uwzględnieniu poprawki Bonferroniego

Porównania wielokrotne: Test U-Manna-Whitneya						
Test Bonferroniego						
Zmienna zależna	lata	N	Średnia ranga	Suma rang	Istotność asymptotyczna (dwustronna)	Z
Poprawne odpowiedzi w interpretacji wypowiedzi dosłownej	4	77	77,8	5935,00	0,23	-1,761
	5	89	89,06	7926,00		
	5	89	73,06	6502,00	0.26	-1.692
	6	65	83,58	5433,00		
	4	77	63,06	4855,55	0.009	-3,009**
	6	65	81,50	5297,50		

** . Różnica średnich jest istotna na poziomie 0,01.

Wyniki w ZRI, tj. poprawność odpowiedzi na pytania dotyczące komentarzy ironicznych, przedstawione są na rysunku 4.



Rysunek 4. Średnie wyniki w Zadaniu Rozumienia Ironii (ZRI): poprawne odpowiedzi na pytania dotyczące historyjek zawierających komentarz ironiczny.

Porównanie grup pod względem wyników w rozumieniu poszczególnych typów ironii pokazały, że dzieci cztero-, pięcio- i sześćioletnie nie różnią się pod względem rozumienia ironii, w której nadawcą i odbiorcą jest dziecko, $\chi^2(2) = 1,750$; $p = 0,417$.

Przykładem takiej ironii jest wypowiedź przedstawiona w historyjce nr 1 w Zadaniu Rozumienia Ironii (obrazki towarzyszące nagraniu przedstawionemu niżej znajdują się w załączniku A):

Staszek i Piotrek bawią się na podwórku. Na ziemi są kałuże i błoto.

Staszek się przewraca. Wstaje, a jego spodnie są mokre i całe w błocie.

„Ale jesteś czysty!” – mówi Piotrek

Różnią się natomiast w rozumieniu właściwego znaczenia wypowiedzi, jeśli komentarz ironiczny skierowany jest do dziecka przez osobę dorosłą. $\chi^2(2) = 17,81; p < 0,001$. Przykładem takiej ironii jest wypowiedź przedstawiona w historyjce nr 9 w Zadaniu Rozumienia Ironii (obrazki towarzyszące nagraniu przedstawionemu niżej są umieszczone w załączniku A)

Krzyś wraca z mamą z przedszkola. Chcą szybko wrócić do domu. Zaczyna padać deszcz. Mama z Krzysiem biegną do autobusu. Ale drzwi autobusu się zamknęły. Autobus odjechał bez nich.
„Dziś naprawdę mamy szczęście” – powiedziała mama.

Dzieci sześciolatnie wykazują lepsze zrozumienie komentarzy ironicznych niezawierających krytyki od dzieci czteroletnich ($Z = -4,087$ p $< 0,001$), nie ma jednak znaczących różnic między dziećmi cztero- a pięcioletnimi ani między dziećmi pięcio- a sześcioletnimi. Wiek nie różnicuje dzieci pod względem ironii krytycznej, w której nadawca w wypowiedzi odnosi się bezpośrednio do odbiorcy, $\chi^2(2) = 1,94; p = 0,38$.

Przykładem takiej ironii jest wypowiedź przedstawiona w historyjce nr 4 w Zadaniu Rozumienia Ironii (obrazki towarzyszące nagraniu przedstawionemu niżej są umieszczone w załączniku A)

Krzyś chciał się napić soku. Poprosił brata o sok. Brat nalał soku do szklanki. Krzyś przewrócił szklankę i wylał sok na czysty obrus. Zrobiła się duża, mokra plama.
„Świetnie się spisałeś!” powiedział brat do Krzysia

Istnieje jednak różnica między grupami w historyjkach, gdzie osoba mówiąca nie

nawiązuje do zachowania partnera interakcji, ale do sytuacji, w której oboje się znaleźli, $\chi^2(2) = 17,307$; $p < 0,001$. Przykładem takiej ironii jest wypowiedź przedstawiona w historyjce nr 10 w Zadaniu Rozumienia Ironii (obrazki towarzyszące nagraniu przedstawionemu niżej są umieszczone w załączniku A):

Gosia bardzo nie lubi szpinaku. W przedszkolu nigdy go nie zjada. Dziś na obiad jest szpinak. Gosia nie chce jeść szpinaku. Mówi do koleżanki: „O, moje ulubione jedzenie!”

Dzieci sześciolatnie wykazują lepsze zrozumienie tego typu komentarzy niż dzieci czteroletnie ($Z = -4,081$, $p < 0,001$), nie ma jednak znaczących różnic między dziećmi cztero- a pięcioletnimi ani między dziećmi pięcio- a sześcioletnimi.

Tabela 2

Testy post-hoc: różnice między grupami wiekowymi w rozumieniu ironii niesymetrycznej i ironii niekrytycznej

Porównania wielokrotne: Test U-Manna-Whitneya

Test Bonferroniego

Zmienna zależna	(J) lata	N	Średnia ranga	Suma rang	Istotność asymptotyczn a (dwustronna)	Z
Ironia niesymetryczna	4	77	76,09	5859,00	0,72	-2,259
	5	89	89,91	8002,00		
	5	89	72,39	6442,50	0,36	-2,516
	6	65	84,50	5492,50		
	4	77	61,73	4753,00	0,000	-4,081**
	6	65	83,08	5400,00		
Ironia niekrytyczna	4	77	76,53	5892,50	0,105	-2,103
	5	89	89,53	7698,50		
	5	89	72,26	6431,50	0,36	-2,505
	6	65	84,67	5503,50		
	4	77	61,53	4737,50	0,000	-4,087**
	6	65	83,32	5415,50		

**. Różnica średnich jest istotna na poziomie 0.01.

Do porównania wyników odpowiedzi na pytania odnoszące się do analizowanych typów ironii w obrębie poszczególnych grup wiekowych użyty został test rang wiązanych Wilcozona, który może być stosowany do dwukrotnego pomiaru zmiennej w różnych warunkach. Kiedy w całej próbie porównano wyniki w pytaniach odnoszących się do komentarzy zawierających różne typy ironii, nie zaobserwowano istotnych różnic między rozumieniem ironii krytycznej a ironii sytuacyjnej ($Z=-1,68$; $p=0,92$) ani między rozumieniem ironii w diadzie symetrycznej i diadzie niesymetrycznej ($Z=-0,98$; $p=0,33$). Podobne wyniki

uzyskano, analizując odpowiedzi dzieci pięcio- ($Z=-1,06$; $p=0,28$) i sześciolatków ($Z=-1,79$; $p=0,074$), w przypadku których czynnik krytyki vs. jej braku nie wpłynął na poprawę ani pogorszenie poprawnych odpowiedzi w pytaniu o znaczenie zamierzone wypowiedzi. W tych dwóch grupach wiekowych nie było również różnicy w rozpoznaniu właściwego znaczenia między wypowiedziami ironicznymi w diadach symetrycznych a wypowiedziami ironicznymi w diadach niesymetrycznych (dzieci pięcioletnie: $Z=-0,1$; $p=0,99$; dzieci sześcioletnie: $Z=-1,59$; $p=0,11$).

W grupie dzieci czteroletnich natomiast wystąpiły istotne różnice zarówno między ironią krytyczną a niekrytyczną ($Z=-2,46$; $p=0,01$, jak i między ironią w diadach symetrycznych jak i niesymetrycznych ($Z=-2,50$; $p=0,01$). Najmłodsze z badanych dzieci lepiej rozumiały wypowiedzi, w których osoba dorosła zwracała się do dziecka niż komentarze dzieci skierowane do dzieci oraz wypowiedzi, w których ironią była krytyką niż ironię sytuacyjną.

Czasy reakcji. Do porównania dzieci cztero-, pięcio- i sześcioletnich pod względem szybkości reakcji został ponownie użyty test Kruskalla-Wallisa będący nieparametrycznym odpowiednikiem testu wariancji ANOVA. Analizy wykazały, że poszczególne grupy wiekowe nie różnią się między sobą w średnich czasach reakcji podczas udzielania poprawnych odpowiedzi na pytania o wypowiedzi ironiczne, $\chi^2(2) = 0,626$; $p = 0,731$).

Test Wilcoxona wykazał, że reagując na pytania dotyczące wypowiedzi ironicznych dzieci potrzebowały więcej czasu niż reagując na pytania dotyczące wypowiedzi nieironicznych ($Z=-9,04$; $p<0,001$). Wybór odpowiedzi na pytanie o wypowiedzi ironiczną zajmuje więcej czasu. Porównano jedynie czasy reakcji, tj. czasy odpowiedzi na pytania, na które udzielone zostały poprawne odpowiedzi.

Hipoteza 2: Dzieci czteroletnie rozumieją proste wypowiedzi ironiczne.

Wyniki przeprowadzonych przez nas badań wskazują, że już dzieci czteroletnie uzyskują wysokie wyniki z ZRI. Oznacza to, że są one w stanie prawidłowo rozpoznać właściwe znaczenie wypowiedzi ironicznej, jeśli zrozumienia treści wypowiedzi nie utrudnia im jej złożoność gramatyczna czy leksykalna. Średnia poprawność wyników w grupie najmłodszych dzieci badanych w naszym projekcie wyniosła 81%.

Hipoteza 3: Istnieje związek między rozumieniem ironii a rozwojem teorii umysłu.

Poprawna interpretacja wypowiedzi ironicznej koreluje z wynikami TRM na poziomie $r = 0,209$; $p = 0,003$; $n = 195$ dla wskaźnika ilościowego oraz $r = 0,277$; $p < 0,000$; $n = 195$ dla wskaźnika jakościowego. Wyniki całosciowe w ZRI korelują z Wynikami TRM na poziomie $r = 0,243$; $p = 0,001$; $n = 195$ w przypadku wskaźnika ilościowego oraz $r = 0,328$; $p < 0,000$; $n = 195$ dla wskaźnika jakościowego. Korelacja jest więc słaba, choć istotna. Wszystkie wartości korelacji są dodatnie.

Po wyodrębnieniu z TRM zadań badających poszczególne aspekty wiedzy o umyśle i skorelowaniu ich z poprawnymi odpowiedziami dotyczącymi rzeczywistego znaczenia w wypowiedziach ironicznych, istotne okazują się związki poprawnego rozumienia wypowiedzi ironicznych z wynikami w zadaniu badającym rozumienie fałszywych przekonań pierwszego rzędu (Test Niespodziewanej Zmiany – zadanie 2) oraz w zadaniu badającym rozumienie nieoczekiwanej tożsamości (Test Zwodniczego Pudełka – zadanie 3). Nieistotne natomiast są

wyniki dotyczących związku rozumienia wypowiedzi ironicznych z zadaniem badającym rozumienie nieoczekiwanej tożsamości w teście pozór-rzeczywistość (zadanie 1), rozumieniem interpretacji (zadanie 4), rozumieniem sytuacji społecznych (zadanie 5. decepcyjne), rozumieniem dwuznaczności na rysunku (zadanie 6 – Królik czy Kaczka), rozumieniem emocji wynikających z fałszywych przekonań (zadanie 7), rozumieniem relacji widzi-wie i wynikających z niej przekonań II rzędu (zadanie 8) oraz rozumieniem przekonań II rzędu (zadanie 9).

Jeśli dodatkowo spojrzymy na korelacje wyników testu TRM z wynikiem całościowym ZRI, oprócz widocznego w poprzedniej analizie związku z zadaniem badającym rozumienie fałszywych przekonań pierwszego rzędu (zadanie 2), istotny okazuje się również związek wyniku w ZRI z zadaniem w TRM badającym rozumienie emocji wynikających z fałszywych przekonań (zadanie 7).

Poszczególne korelacje przedstawione są w tabeli nr 3.

Tabela 3

Korelacje wyników w poszczególnych podtestach Testu Refleksji nad Myśleniem (TRM) z wynikami w Zadaniu Rozumienia Ironii (ZRI)

<i>r</i> -Pearsona		Wynik całościowy ZRI	Wynik dot. wypowiedzi ironicznych
Zadanie 1 w TRM Rozumienie nieoczekiwanej tożsamości (Test Pozór-Rzeczywistość)	Współczynnik korelacji	0,056	0,109
	Istotność testu dwustronnego (2-tailed)	0,536	0,229
	<i>N</i>	124	124
Zadanie 2 w TRM	Współczynnik		

Rozumienie fałszywych przekonań pierwszego rzędu (Test Niespodziewanej Zmiany)	korelacji	0,262**	0,228**
	Istotność testu dwustronnego (2-tailed)	0,003	0,001
	<i>N</i>	124	124
Zadanie 3 w TRM Rozumienie nieoczekiwanej tożsamości (Test Zwodniczego Pudełka)	Współczynnik korelacji	0,145	0,206*
	Istotność testu dwustronnego (2-tailed)	0,108	0,022
	<i>N</i>	124	124
Zadanie 4 w TRM Rozumienie interpretacji (Test Droodle)	Współczynnik korelacji	0,131	0,172
	Istotność testu dwustronnego (2-tailed)	0,146	0,055
	<i>N</i>	125	125
Zadanie 5 w TRM Rozumienie sytuacji społecznych (Zadanie Decepcyjne)	Współczynnik korelacji	0,059	0,011
	Istotność testu dwustronnego (2-tailed)	0,522	0,906
	<i>N</i>	122	122
Zadanie 6 w TRM Rozumienie dwuznaczności (Zadanie Królik czy Kaczka)	Współczynnik korelacji	0,124	0,158
	Istotność testu dwustronnego (2-tailed)	0,168	0,079
	<i>N</i>	125	125
Zadanie 7 w TRM Rozumienie emocji wynikających z fałszywych przekonań	Współczynnik korelacji	0,194*	0,079
	Istotność testu dwustronnego (2-tailed)	0,031	0,379
	<i>N</i>	125	125
Zadanie 8 w TRM Rozumienie relacji widzi- wie i wynikających z niej przekonań drugiego rzędu	Współczynnik korelacji	0,112	0,140

Zadanie 9 w TRM Rozumienie przekonań drugiego rzędu	Istotność testu dwustronnego (2-tailed))	0,163	0,120
	<i>N</i>	124	124
	Współczynnik korelacji	0,165	0,153
Wynik całościowy TRM Wskaźnik ilościowy	Istotność testu dwustronnego (2-tailed)	0,065	0,089
	<i>N</i>	125	125
	Współczynnik korelacji	0,210*	0,207*
Wynik całościowy TRM Wskaźnik jakościowy	Istotność testu dwustronnego (2-tailed))	0,019	0,021
	<i>N</i>	125	125
	Współczynnik korelacji	0,218*	0,261**
	I Istotność testu dwustronnego (2-tailed)	0,015	0,003
	<i>N</i>	125	125

Adnotacja. TRM – Test Refleksji nad Myśleniem; ZRI – Zadanie Rozumienia Ironii.

Hipoteza 4: Wypowiedzi ironiczne zawierające krytykę będą rozumiane lepiej niż wypowiedzi niezawierające krytyki.

Jedynie w grupie dzieci czteroletnich zaobserwowano istotne różnice między rozumieniem wypowiedzi ironicznych zawierających krytykę a rozumieniem wypowiedzi ironicznych, które krytyki nie zawierają ($Z=-2,46$; $p=0,01$). Wypowiedzi krytyczne rozumiane były lepiej. W grupach starszych nie odnotowano takiej różnicy.

Hipoteza 5: Wypowiedzi ironiczne w obrębie diad niesymetrycznych będą rozumiane lepiej niż wypowiedzi ironiczne w obrębie diad symetrycznych.

Jedynie w grupie dzieci czteroletnich odnotowano różnicę między rozumieniem wypowiedzi ironicznych, które miały miejsce w obrębie diad symetrycznych, a rozumieniem takich, które miały miejsce w obrębie diad niesymetrycznych. Pięcio- i sześciolatki potrafiły rozpoznać zamierzone znaczenie w komentarzu ironicznym równie dobrze, gdy dorosły zwracał się do dziecka, jak wtedy, gdy dziecko zwracało się do dziecka.

W grupie dzieci czteroletnich natomiast wystąpiły istotne różnice ($Z=-2,50$; $p=0,01$) na rzecz lepszego rozumienia wypowiedzi w diadach niesymetrycznych, w więc wówczas, gdy dorosły zwraca się do dziecka.

Różnice w rozumieniu różnych typów ironii między grupami wiekowymi

Przy porównaniu trzech badanych grup wiekowych okazuje się, że nie ma różnicy w rozumieniu ironii pojawiającej się w diadach niesymetrycznych – zarówno dzieci cztero- pięcio- i sześciolatki rozumieją ją na podobnym poziomie. Natomiast widać różnice między grupami wiekowymi w odpowiedziach dzieci na pytania dotyczące wypowiedzi ironicznych z diad niesymetrycznych, a więc takich, gdzie osoba dorosła zwraca się do dziecka. Dzieci sześciolatki rozumieją te wypowiedzi istotnie lepiej niż dzieci pięciolatki, które z kolei są lepsze od czterolatek.

Ironia niekrytyczna była najlepiej rozumiana w najstarszej grupie, a najslabiej w najmłodszej. Brak istotnych różnic między grupami wiekowymi widać było w poprawnych odpowiedziach na pytania dotyczące wypowiedzi ironicznych zawierających krytykę.

2. Wyniki niezwiązane z weryfikacją hipotez

Dynamika rozwoju w zakresie teorii umysłu mierzona Testem Refleksji nad Myśleniem.

Wyniki w TRM wskazują na to, że istnieje znaczny postęp w rozwoju teorii umysłu między piątym a siódmym rokiem życia (a więc między dziećmi cztero- a sześciolletnimi). Ten wynik jest zgodny z innymi badaniami dotyczącymi tej tematyki, opisanymi w rozdziale teoretycznym.

W użytym teście istotne różnice występują w obydwu wskaźnikach – ilościowym i jakościowym. Dzieci pięcioletnie uzyskują znacząco wyższe wyniki niż dzieci czteroletnie, a dzieci sześciolletnie istotnie wyższe wyniki niż dzieci pięcioletnie.

Analiza zmiennej TRM (wskaźniki ilościowe) wykazała statystycznie istotne różnice między grupami ($\chi^2=63,8$; $p<0,001$). Testy post-hoc wykazały, że wszystkie trzy grupy różnią się między sobą – im starsza grupa, tym wyższy wynik.

Porównanie grup pod względem wskaźników jakościowych TRM wykazało statystycznie istotne różnice ($\chi^2=63,8$; $p<0,001$). Testy post-hoc wykazały, podobnie jak w przypadku wskaźników ilościowych TRM, że im starsza grupa, tym wyższy wynik.

Eksploracyjne badania dotyczące wyjaśnień dzieci

Odpowiedzi na pytania otwarte zostały poklasyfikowane zgodnie z jakościowym podejściem analizy zawartości (Hsieh i Shannon, 2005). Z zebranych danych wyróżnione następujące kategorie:

1. Brak odpowiedzi, odpowiedzi „Nie wiem”, odpowiedzi niekonkluzywne lub odpowiedzi dotyczące tylko znaczenia powierzchniowego, takie jak następujące

odpowiedzi na pytanie, dlaczego bohaterka nie lubiąca szpinaku odpowiedziała na jego widok „O!, moje ulubione jedzenie!”:

- „Dlatego że... Chyba nie wiem”,
- „Bo ona lubi to” (odpowiedź dotycząca tylko znaczenia powierzchniowego),
- „No bo to jej ulubione jedzenie” (odpowiedź dotycząca tylko znaczenia powierzchniowego),
- „Bo nie spróbowała” (odpowiedź niekonkluzywna),
- „Ty odpowiadaj” (zwrócenie się do eksperymentatora, odpowiedź niekonkluzywna),
- „Tak, bo tak” (odpowiedź niekonkluzywna).

2. Odpowiedzi, w których podane zostało znaczenie zamierzone:

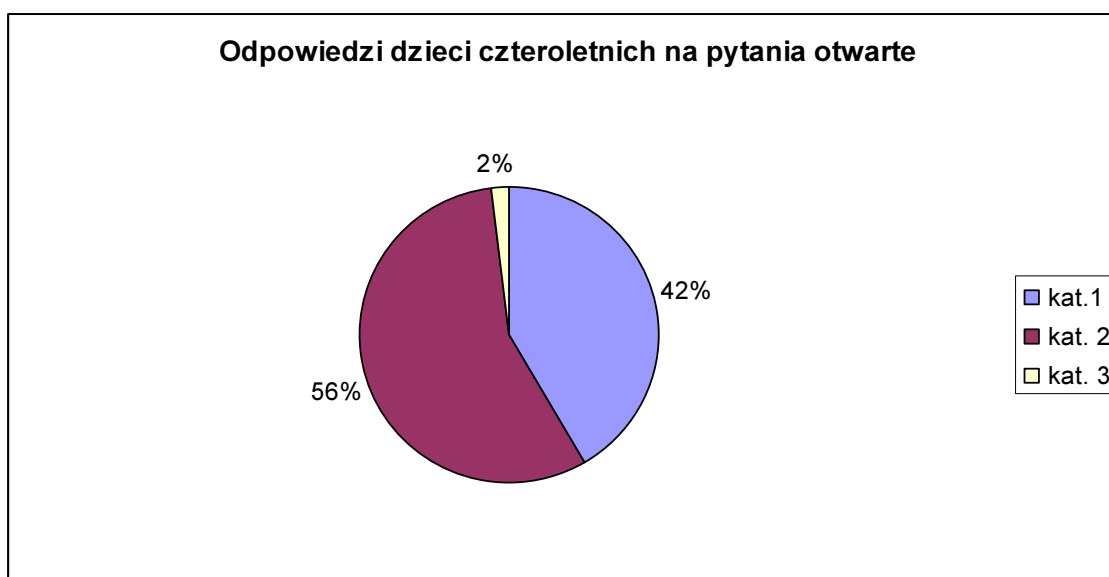
- „Bo ona nie lubiła szpinaku”,
- „Bo tak naprawdę nie lubiła tego jedzenia”,
- „Bo nie lubi”

3. Odpowiedzi, w których wskazano zostało dualność znaczeń za pomocą odniesienia do stanu mentalnego, intencji lub do emocji bohatera bądź poprzez wyjaśnienie metajęzykowe, w tym wyjaśnienie odnoszące się do funkcji wypowiedzi, np. w przypadku komentarza: „Świetnie się spisałeś” skierowanego do chłopca, który właśnie wylał sok na czysty obrus:

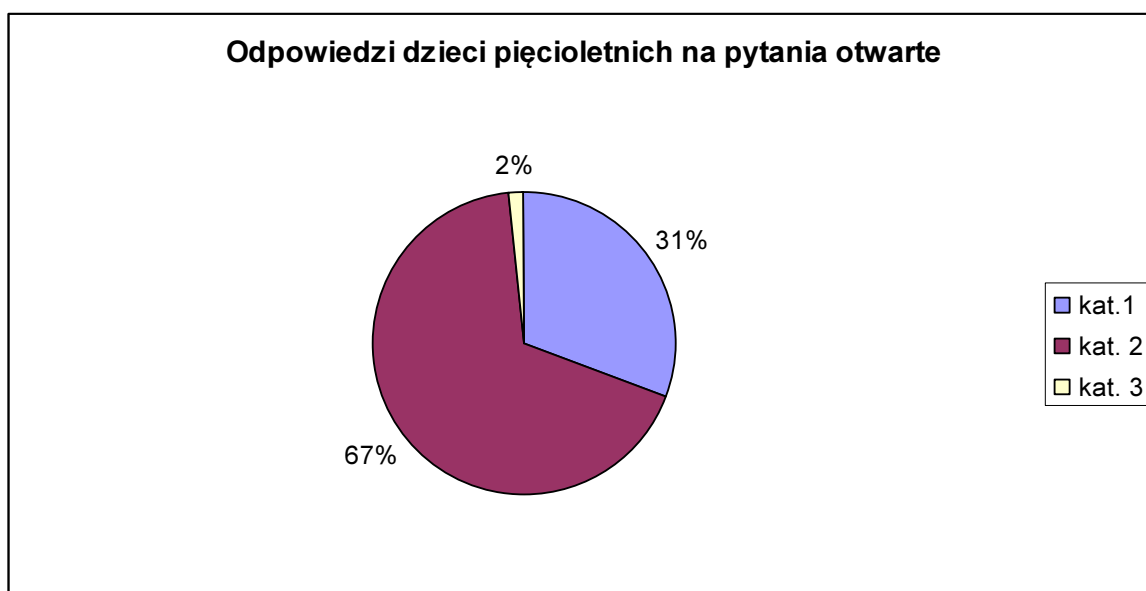
- „No bo był zły, że Krzyszek wylał ten sok na obrus” (odniesienie się do stanu mentalnego bohatera),
- „Bo to był sarkazm”, „Bo to takie przysłowie” (wy tłumaczenie metajęzykowe),
- „Żartował” (wyjaśnienie odnoszące się do funkcji wypowiedzi).

Proporcje występowania u dzieci odpowiedzi zaklasyfikowanych do poszczególnych kategorii przedstawiają rysunki: 1, 2 i 3.

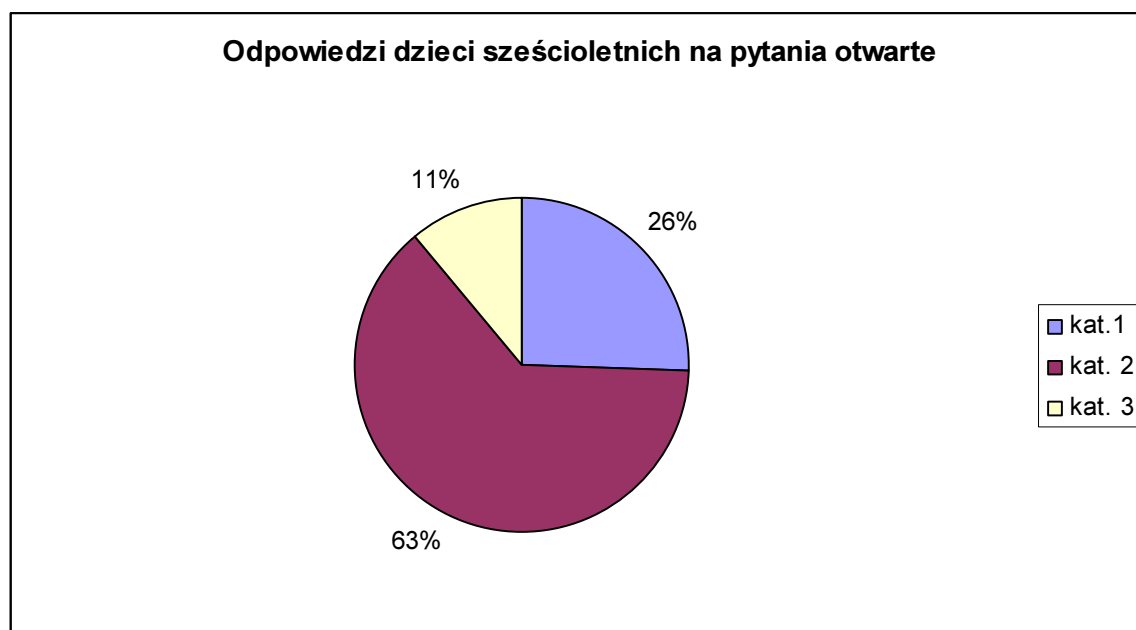
Wśród dzieci ze wszystkich grup wiekowych najczęstszą odpowiedzią było wskazanie zamierzonego znaczenia wypowiedzi ironicznej. Na drugim miejscu u dzieci zarówno cztero-, pięcio - jak i sześciolletnich były odpowiedzi należące do kategorii pierwszej, a więc komentarze niekonkluzywne, odpowiedzi „Nie wiem”, jak również odpowiedzi wskazujące, że dziecko przyjmuje dosłowne znaczenie wypowiedzi ironiczne jako znaczenie zamierzone. Proporcja odpowiedzi z tej kategorii spadała jednak z wiekiem: o ile wśród czterolatków 42% odpowiedzi została sklasyfikowana w ten sposób, u pięciolatków było to 31%, a u sześciolatków tylko 26%. Wraz z wiekiem wzrastał odsetek wypowiedzi wskazujących na dualność znaczeń przez odwołanie się do stanu mentalnego bohatera, jego intencji lub do emocji bądź przez wytłumaczenie metajęzykowe. U dzieci cztero- i pięcioletnich było to zaledwie 2% wszystkich wyjaśnień, natomiast u dzieci sześciolletnich 11%.



Rysunek 2. *Klasyfikacja odpowiedzi dzieci czteroletnich na pytania dotyczące wypowiedzi ironicznych*



Rysunek 3. *Klasyfikacja odpowiedzi dzieci pięcioletnich na pytania dotyczące wypowiedzi ironicznych*



Rysunek 3. *Klasyfikacja odpowiedzi dzieci sześcioletnich na pytania dotyczące wypowiedzi ironicznych*

Wiele dzieci udzielało na różne pytania odpowiedzi z poszczególnych kategorii. Cztery procent dzieci czteroletnich wyjaśniło choć raz użycie ironii, odwołując się do stanu mentalnego, intencji lub do emocji bohatera bądź poprzez wytłumaczenie metajęzykowe. Wśród pięcioletników trzy procent dzieci sięgnęło choć raz do takich wytłumaczeń, a wśród sześciolatków aż trzydzieści osiem procent. W tabeli nr 4 przedstawione są odsetki dzieci w poszczególnych grupach wiekowych, które podały wyjaśnienia z kolejnych kategorii. Każde z dzieci odpowiadało na sześć pytań, a więc mogło potencjalnie odnieść się wielokrotnie do każdej z kategorii lub też odnieść się tylko do jednej lub do dwóch z nich. W związku z tym w przeciwieństwie do wykresu dotyczącego wszystkich wypowiedzi tabela dotycząca dzieci nie składa się na 100%, ponieważ przedstawiony jest procent dzieci, których przynajmniej jedna wypowiedź była zaklasyfikowana do danej kategorii.

Tabela 4

Procenty dzieci, które odwołały się do poszczególnych kategorii odpowiadając na pytanie dotyczący wypowiedzi ironicznej

Grupa wiekowa	Liczba dzieci	% dzieci, które choć raz udzieliły odpowiedzi z kat.1	dzieci, które choć raz udzieliły odpowiedzi z kat. 2	dzieci, które choć raz udzieliły odpowiedzi z kat.3
4	76	92%	98%	4%
5	53	67%	100%	3%
6	65	78%	98%	38%

Różnice międzypłciowe w rozumieniu wypowiedzi ironicznych

Do porównania wyników chłopców i dziewczynek w Zadaniu Rozumienia Ironii użyto testu U-Manna Whitneya. Przeprowadzona analiza nie wykazała istotnych różnic

między grupami w ogólnym wyniku rozumienia wypowiedzi ironicznych ($Z=-1,46$; $p=0,29$) ani w rozumieniu żadnego rodzaju ironii. Co ciekawe, stwierdzono różnice porównując sumę wyników w odpowiedziach na pytania dotyczące komentarza ironicznego i nieironicznego ($Z=-2,54$; $p=0,01$). Dziewczynki uzyskują wyższe wyniki. Może to oznaczać, że chłopcy mają większą niż dziewczynki trudność w odróżnieniu wypowiedzi ironicznej od dosłownej, przy czym prawdopodobne jest, że błędne uznanie komentarza za ironiczny nie jest mniejszym problemem niż uznanie wypowiedzi dosłownej za ironiczną.

CZĘŚĆ V. DYSKUSJA WYNIKÓW

1. Wnioski z przeprowadzonych badań

1.1. Weryfikacja hipotez

Weryfikacja hipotezy 1. Uzyskane wyniki pozwoliły na przyjęcie hipotezy o różnicach w poziomie rozumienia wypowiedzi ironicznych w zależności od wieku dzieci. Wnioski o dynamice zmian rozwojowych w poprawnym zrozumieniu zamierzonego znaczenia wypowiedzi ironicznej są jednak nieco inne niż przewidywano. Dane pokazują, że różnice w poprawności istotne są jedynie między grupą dzieci cztero- a sześciolletnimi, ale nie występują one między dziećmi cztero- a pięcioletnimi ani pięcio- a sześciolletnimi. Jest to bardzo ciekawy wynik sugerujący, że być może istotne dla rozumienia prostej ironii procesy postępują stopniowo, bez skokowego wzrostu umiejętności. Zgodnie z przypuszczeniami, różnice dotyczyły tylko odpowiedzi na pytania odnoszące się do wypowiedzi ironicznych, natomiast we wszystkich grupach wiekowych znaczenie wypowiedzi dosłownej było rozumiane na podobnym poziomie. Ciekawe jest to, że różnicujące jest rozumienie przez dzieci wypowiedzi ironicznych w diadach niesymetrycznych oraz w komentarzach ironicznych, które nie zawierają krytyki. Potrzebne są dalsze badania, by potwierdzić i wyjaśnić takie wzorce wyników. Mogą sugerować one, że niektóre czynniki ułatwiające zrozumienie wypowiedzi ironicznych mogą być istotniejsze od innych.

Weryfikacja hipotezy 2. Autorka pracy postawiła hipotezę o tym, że dzieci polskojęzyczne już w wieku czterech lat będą potrafiły rozpoznać właściwe znaczenie wypowiedzi ironicznej pod warunkiem, że wypowiedź ta nie będzie złożona leksykalnie czy gramatycznie. Wyniki potwierdziły tę hipotezę. Taki rezultat można potraktować jako istotny

głos w dyskusji nad wiekiem, kiedy ironia zaczyna być rozumiana. Mimo że uzyskano już podobny wynik w badaniach dzieci kanadyjskich obserwowanych w warunkach naturalnych (Recchia i in., 2010), wiele badaczy postuluje, że jako kompetencja rozwijająca się późno w rozwoju językowym i społecznym dziecka, rozumienie ironii pojawia się kilka lat później. Choć w przedstawionych badaniach użyta została metoda podobna do tych, które posłużyły do pokazania, że dzieci uczą się rozpoznawać właściwe wypowiedzi w wypowiedziach ironicznych w wieku sześciu, siedmiu czy ośmiu lat, bardzo istotną modyfikacją było ściśle kontrolowanie złożoności leksykalnej i gramatycznej. Dzięki użyciu słów i prostych konstrukcji, znanych najmłodszym dzieciom, można spodziewać się, że wyniki uzyskane za pomocą ZRI nie będą wskazywały na brak zrozumienia intencji, wynikające z braku u badanych odpowiedniego poziomu rozwoju językowego.

Weryfikacja hipotezy 3. Spodziewano się współwystępowania kompetencji rozumienia wypowiedzi ironicznych oraz teorii umysłu. Uzyskane wyniki wskazują na istotną, choć słabą korelację tych dwóch konstruktów. Na pierwszy rzut oka mały efekt zaskakuje, biorąc pod uwagę to, że przy rozwiązywaniu zadań badających teorię umysłu potrzebne jest podobne wnioskowanie jak przy rozpoznaniu właściwego znaczenia wypowiedzi ironicznej, wiążące się z odrzuceniem pierwszej dostępnej interpretacji (przyjmując założenia podejścia modularnego lub SMP opisanych w części teoretycznej tej rozprawy). Nawet przy rozbiciu wyników pokazujących poprawności w poszczególnych zadaniach TRM badających różne aspekty wiedzy o umyśle, żadna z korelacji nie jest wysoka ani nawet umiarkowana, a istotna jest tylko dla związku właściwego zrozumienia znaczenia ironicznego z rozumieniem fałszywych przekonań pierwszego rzędu oraz z rozumieniem nieoczekiwanej tożsamości. Związek z tymi dwoma aspektami nie jest zaskakujący: zarówno rozumienie fałszywych przekonań pierwszego rzędu, jak i rozumienie nieoczekiwanej

tożsamości jest związane z umiejętnością wyobrażenia sobie, że ktoś ma przekonania niezgodne z rzeczywistością.

Ironia, według koncepcji zabawy w udawanie czy odgrywania ról (Clark, Gerrig, 1984) czy też udawanej nieszczerości (Lapp, 1992), przedstawionych w części teoretycznej, wydaje się wymagać głębszego odniesienia się do myślenia o myśleniu: potrzebne jest wnioskowanie nie tylko o stanie wiedzy rozmówcy, ale też o jego myśleniu o stanie wiedzy jego partnera interakcji, a więc nie tylko stwierdzenie „on wie, że X ”, ale również „on wie, że X i wie, że ja wiem, że X ”.

Co ciekawe jednak, uzyskane przez nas wyniki nie pokazują związku rozumienia ironii z wynikami w zadaniu badającym rozumienie przekonań drugiego rzędu. Interpretować można to na co najmniej dwa sposoby. Jedną z możliwych interpretacji dotyczy niewyjaśnionych umiejętności poznawczych lub społecznych leżących u podstaw rozumienia ironii i wykonywania w poprawny sposób testów badających teorię umysłu, które do pewnego stopnia mogą być wspólne dla obu tych kompetencji, ale mogą się różnić w pewnych aspektach. Inną możliwością, którą należy wziąć pod uwagę, są możliwe czynniki zakłócające w przeprowadzonych badaniach. Test Refleksji nad Myśleniem jest zadaniem nieprosty językowo, a poziom złożoności gramatycznej rośnie wraz z kolejnymi zadaniami. To może powodować, że dzieci uzyskiwały niższe wyniki w TRM niż mogłyby w rzeczywistości uzyskać, gdyby badanie ich teorii umysłu było mniej obciążone językowo.

Jeśli weźmie się pod uwagę całościowy wynik ZRI, a nie tylko odpowiedzi na pytania dotyczące komentarzy ironicznych, ujawnia się korelacja z rozumieniem emocji wynikających z fałszywych przekonań. Sam związek nie jest zaskakujący, ale może dziwić fakt, że takiej korelacji nie ma z samymi odpowiedziami na pytania dotyczące komentarzy ironicznych. Nacechowanie emocjonalne (por. Bromberek-Dyzman, 2011) bywa ważnym elementem ironii i można by się spodziewać, że to emocja wyrażona przez nadawcę

komunikatu może być istotną wskazówką do rozpoznania właściwego znaczenia w wypowiedzi ironicznej, a więc też że rozpoznanie emocji powinno być związane z rozumieniem wypowiedzi ironicznej. Wytlumaczeniem dla braku takiej zależności mogą być

interpretacje podane wyżej dla braku stwierdzonego związku między rozumieniem ironii a innymi aspektami wiedzy o umyśle.

Weryfikacja hipotezy 4. Hipoteza czwarta mówiła o wyższych wynikach dzieci w wyrażeniach ironicznych zawierających krytykę niż w wyrażeniach ironicznych neutralnych wobec odbiorcy komunikatu. Podstawą do takiej hipotezy były wyniki badań pokazujące, że ironiczna krytyka jest najłatwiejszą formą krytyki i jest najwcześniej rozumiana przez dzieci. Choć wiele było porównań ironicznej krytyki z ironiczną pochwałą, gdzie wyższe zrozumienie zawsze wykazywane było w przypadku tej pierwszej, nie są znane porównania ironicznej krytyki do ironicznej krytyki, która nie jest pochwałą.

W przedstawionych badaniach hipoteza została potwierdzona tylko dla grupy dzieci czteroletnich. Natomiast ani w całej badanej próbie, ani w grupach starszych nie uzyskano wyników świadczących o występowaniu istotnych różnic między rozumieniem wypowiedzi ironicznych zawierających krytykę a wypowiedziami ironicznymi, które krytyki nie zawierają. Nasuwającą się interpretacją jest to, że rodzaj ironii, który według wielu badań jest prostszy do zrozumienia, wpłynął na wzrost poprawności w grupie, która ma ze zrozumieniem ironii największe trudności – krytyka jest dodatkową wskazówką ułatwiającą rozpoznanie właściwego znaczenia dzieciom, które tej wskazówki potrzebują. Dzieci starsze natomiast radzą sobie na tyle dobrze z rozumieniem wypowiedzi ironicznych, że dodatkowa wskazówka nie ma już wpływu na wyniki.

Innym możliwym wytłumaczeniem jest fakt, że ironia bez elementu obwiniania

odbiorcy przez nadawcę i przy założeniu, że nie ma to być pochwała, a więc w ogóle nie powinien być to komentarz odnoszący się interlokutora, stała się w ZRI ironią mocno nasyconą kontekstem ironicznym. A więc poza ironią werbalną w historyjce obecna była również ironia sytuacyjna, co mogło wzmacniać przekaz znaczenia i ułatwiać starszym dzieciom zadanie rozpoznania właściwej intencji osoby mówiącej. Nie jest jednak jasne, dlaczego ta informacja miałaby być wskazówką dla dzieci starszych, ale nie dla młodszych.

Kolejne wyjaśnienie związane jest z dosyć wysokimi wynikami w rozumieniu wypowiedzi ironicznymi w ogóle. Przy wysokim poziomie wykonania zadania czynnik mający ułatwiać uzyskanie wysokiego wyniku nie jest istotny, bo średnie wyniki i tak są wysokie. Innymi słowy, według tej interpretacji, być może rozpoznanie właściwego znaczenia w ZRI było dla dzieci na tyle łatwe, że porównanie pomiaru w potencjalnie bardziej sprzyjających warunkach nie miało znaczenia dla wyniku.

Weryfikacja hipotezy 5. Spodziewano się, że wypowiedzi ironiczne będą przez dzieci polskojęzyczne rozumiane lepiej, jeśli wypowiedzi te skierowane będą przez osobę dorosłą do dziecka, w przeciwieństwie do komentarzy zaadresowanych przez dziecko do innego dziecka. Podobne wyniki otrzymali Massaro i współpracownicy (2013), a ich wyjaśnienia o większej ekspozycji dzieci na ironię ze strony opiekunów niż rówieśników pozwoliły zakładać, że podobny wzorzec będzie miał przełożenie na badania w innych językach i w innych środowiskach kulturowych, a także z wykorzystaniem różnych form wypowiedzi ironicznymi. Hipoteza, ponownie jak poprzednia, została potwierdzona tylko dla grupy dzieci czteroletnich.. Nie było istotnych różnic w rozumieniu ironii w diadach symetrycznych i niesymetrycznych u pięcio- i sześciolatków, ani w całej badanej próbie. Jedynie dzieci najmłodsze lepiej odpowiadały, gdy dorosły zwrócił się ironicznym do dziecka, niż kiedy to dziecko było nadawcą ironicznej wypowiedzi. Ponownie, nasuwające się

wyjaśnienia mówią o tym, że cechy ułatwiające zrozumienie komunikatów czy też dodatkowe wskazówki kontekstowe mają istotny wpływ facylitujący na wykonanie zadania w przypadku zadań trudnych dla danych osób. Przy wypowiedziach, których interpretacja nie jest dużym wyzwaniem dla dzieci, wyniki mogą być dobre bez względu na to, że część z nich według teorii jest łatwiejsza.

1. 2. Wyniki niezwiązane z weryfikacją hipotez

Czasy reakcji. Czasy reakcji w poprawnych odpowiedziach na pytania dotyczące wypowiedzi ironicznych nie różniły się między grupami wiekowymi, co jest dosyć zaskakujące, ale może być wyjaśnione trudnością przełożenia wyników w czasach reakcji na czas przetwarzania w przypadku tak małych dzieci. Nie jest wykluczone, że o tempie reakcji u badanych dzieci decydowała nie gotowość odpowiedzi na pytanie, ale cechy temperamentalne, podekscytowanie związane z ciekawością poznawczą i chęcią zabawy monitorem dotykowym, albo wręcz przeciwnie: nieśmiałość przekładająca się na długi brak reakcji. Czasy reakcji były włączone jako dodatkowa zmienna mogąca dostarczyć informacji na temat przetwarzania przez dzieci wypowiedzi w zależności od wieku, ale być może należy ją uznać za zmienną niekonkluzywną.

Istotna okazała się natomiast różnica między czasem reakcji w odpowiedziach na pytania dotyczące wypowiedzi ironicznych a czasem reakcji w odpowiedziach na pytania związane z wypowiedziami dosłownymi. W próbie istotnie wyższe czasy były przy komentarzach ironicznych, co jest zgodne z opisywaną wcześniej teorią modułową czy też SMP.

Odpowiedzi na pytania otwarte. Analiza odpowiedzi dzieci na pytania otwarte

umożliwiła skategoryzowanie wyjaśnień dzieci w trzy grupy, spośród których pierwsza wskazywała na niezrozumienie wypowiedzi ironicznej, a dwie pozostałe sugerowały poprawne odczytanie właściwej intencji osoby mówiącej – w wypadku drugiej kategorii dzięki wskazaniu właściwego znaczenia, a w trzeciej przez wskazanie właściwego znaczenia wraz z dodatkowym wyjaśnieniem odwołującym się do emocji lub intencji bohatera historyjki lub tłumaczącym użycie ironii elementami metajęzykowymi. Wśród dzieci ze wszystkich grup wiekowych najczęstszą odpowiedzią było wskazanie zamierzonego znaczenia wypowiedzi ironicznej. Na drugim miejscu u dzieci zarówno cztero-, pięcio - jak i sześciolletnich były odpowiedzi należące do kategorii pierwszej, a więc komentarze niekonkluzywne, odpowiedzi „Nie wiem”, jak również odpowiedzi wskazujące, że dziecko przyjmuje dosłowne znaczenie wypowiedzi ironicznej jako znaczenie zamierzone. Proporcja odpowiedzi z tej kategorii spadała z wiekiem, co nie jest wynikiem zaskakującym. Im dzieci starsze, tym lepiej są w stanie objaśnić użycie przez kogoś wypowiedzi. Możliwe, że ma to związek zarówno z rozwojem rozumienia ironii, jak również z postępującymi umiejętnościami językowymi. Wraz z wiekiem wzrastał odsetek wypowiedzi wskazujących na dualność znaczeń bądź za pomocą odwołań do stanu mentalnego bohatera, jego intencji lub emocji, bądź przez wytłumaczenie metajęzykowe. To również nie jest zaskakujące. Ciekawy jest natomiast nagły wzrost wyjaśnień wypowiedzi ironicznych dowodzących się do stanów mentalnych lub wyjaśnień metajęzykowych, który na podstawie zebranych danych można zaobserwować u dzieci sześciolletnich. Jest bardzo możliwe, że wiąże się to zarówno z lepszym rozumieniem wypowiedzi ironicznych, wyższą kompetencją językową, jak i lepiej rozwiniętą teorią umysłu umożliwiającą wnioskowanie o przekonaniach i intencjach bohaterów.

Różnice międzypłciowe. Przeprowadzone analizy nie wykazały różnic między

poprawnością odpowiedzi na pytania dotyczące wypowiedzi ironiczne między chłopcami i dziewczynkami, jednak pokazało, że całkowity wynik będący sumą odpowiedzi na wypowiedzi ironiczne i dosłowne jest wyższy u dziewczynek. Jest to ciekawy wynik, który skłania do zastanowienia się, czy chłopcy bardziej niż dziewczynki mają skłonność do nadmiernego przypisywania ironicznych znaczeń wypowiedziom, które są w założeniu bezpośrednie. Aby odpowiedzieć precyzyjnie na to pytanie potrzebne są dalsze badania.

2. Ograniczenia wyników badań

Jednym z ograniczeń prowadzonych badań jest użycie językowych zadań zarówno do badania rozumienia ironii, jak i poziomu rozwoju teorii umysłu. Mimo że wiele badań prowadzonych jest w tym nurcie, istnieje też podejście wskazujące na niemożność dokładnego zbadania poziomu umiejętności niejęzykowych za pomocą narzędzi, które opierają się na języku – rozwiązanie zadań językowych bowiem jest zależne od poziomu rozwoju językowego i poznawczego w zakresie m.in. funkcji wykonawczych. Rubio-Fernandez i Geurts (2013) wskazują, że dotychczasowe wyniki dotyczące rozwiązywania przez dzieci testu fałszywych przekonań w piątym roku są artefaktem związanym z typem zadań, których używa się do badania tego konstruktu. Według tych badaczy testy niewerbalne, w przeciwieństwie do werbalnych, pozwalają małym dzieciom i niemowlętom śledzić perspektywę innej osoby.

W przypadku Zadania Rozumienia Ironii czynnik językowy był ściśle kontrolowany (por. opis narzędzi) – użyto słów pojawiających się wcześniej w rozwoju językowym dziecka, a struktury gramatyczne były proste. Nie było takiej możliwości w narzędziu użytym do badania poziomu rozwoju teorii umysłu – wybrane zadanie było już gotowym testem, który, jak niektórzy mogą wskazywać, jest obciążony językowo.

Metoda badania wyrażen niedosłownych poprzez pokazywanie dzieciom historyjek obrazkowych bądź odgrywanie scenek za pomocą lalek czy kukiełek ma tradycję w badaniach nad rozwojowym aspektem ironii, jednak może pojawić się zarzut, że taka metoda wykorzystująca narracje trzecio- a nie pierwszoosobowe sprawia, że badamy co innego niż rozumienie wypowiedzi w naturalnej sytuacji komunikacyjnej. Krytyka to opiera się na przeciwstawieniu badań eksperymentalnych badaniom w sytuacjach naturalnych, gdzie badacz jedynie rejestruje wzorce, które mają na co dzień miejsce. Takie badania prowadzone były m.in. przez Recchię i współpracowników (2010), którzy nagrywali interakcje w rodzinach podczas wspólnych obiadów, a następnie kodowano reakcje dzieci na wypowiedzi ironiczne.

Z pewnością tego rodzaju badania na większą skalę przyczyniłyby się do większego zrozumienia, w jaki sposób kompetencja rozpoznawania właściwego znaczenia w wypowiedzi ironicznej jest nabywana. Jednak umniejszanie znaczenia badań eksperymentalnych dotyczących tego tematu wydaje się autorce pracy nieuzasadnione. Po pierwsze, nie ma dowodów na to, że metody używające narracji pierwszoosobowych badają rozumienie wypowiedzi lepiej niż przy narracjach trzecioosobowych. Po drugie, istotnym źródłem ekspozycji dziecka na treści figuratywne mogą być właśnie narracje trzecioosobowe – np. czytane razem z rodzicami książki, oglądane filmy rysunkowe – w związku z czym istnieje możliwość, że w ten właśnie sposób dzieci uczą się rozumieć wypowiedzi ironiczne, a co za tym idzie – badanie tego w sposób podobny do hipotetycznej drogi nabywania owej kompetencji wydaje się uzasadnione.

3. Implikacje

Z przeprowadzonych badań wypływają ciekawe implikacje teoretyczne i potencjalne

implikacje praktyczne. Po pierwsze, pokazane zostało, że już dzieci w wieku czterech lat są w stanie zrozumieć proste wypowiedzi ironiczne, o ile nie utrudnia im tego złożoność gramatyczna lub leksykalna prezentowanego im zadania. Podobne wyniki zostały uzyskane przez Recchie i współpracowników (2010), jednak nie było innych badań, które by to potwierdziły. Opisany projekt jest głosem w dyskusji dotyczącej kompetencji społecznej dziecka, która, według coraz to nowszych badań, rozwija się bardzo wcześnie.

Z pewnością niezbędne jest powtórzenie badań, by móc z większą pewnością potwierdzić postawione w niniejszej dysertacji hipotezy, jednak opisane w niniejszej dysertacji dają podstawę do stwierdzenia, że dzieci są w stanie rozpoznać właściwe znaczenie wypowiedzi figuratywnych znacznie wcześniej niż wiek, który wskazywany był przez badaczy przez lata. Pokazany związek z poziomem rozwoju teorii umysłu i rozumienia wypowiedzi niedosłownych może mieć przełożenie na działania praktyczne związane np. z nauką głębokiego rozumienia tekstu czytanego. Umiejętność ocenienia, czy dany komentarz lub tekst jest ironiczny, stanowi często o poprawnej interpretacji tego komunikatu lub tekstu, szczególnie na bardziej zaawansowanym etapie nauki czytania, która jest wstępem do umiejętności krytycznej oceny źródeł.

Ciekawe okazały się wyniki dotyczące rozumienia przez dzieci ironii, która powinna być dla nich najprostsza – przewidywanie facylitacji potwierdziło się tylko w grupie najmłodszych dzieci, co może świadczyć o tym, że pewne wskazówki, które są przydatne do rozpoznania ironii na pewnym etapie, przestają mieć wpływ wraz z rozwojem umiejętności interpretowania wypowiedzi figuratywnych. Może to być ciekawy trop do dalszych badań, mogących potencjalnie wnieść znaczny wkład w wyjaśnienie dynamiki rozwojowej zmian związanych z rozumieniem wypowiedzi niedosłownych.

4. Wskazanie przyszłych kierunków badawczych

Wśród wskazań przyszłych badań inspirowanych opisanym projektem warto wymienić zarówno dalsze analizy uzyskanych już przez autorkę rozprawy danych, jak i kolejne badania o podobnej tematyce. Zebrany materiał pozwala na głębszą analizę rozumienia przez dzieci funkcji ironii na podstawie udzielonych odpowiedzi na pytania zamknięte i umożliwia podjęcie próby prześledzenia, jak postrzeganie funkcji ironii zmienia się wraz z wiekiem w okresie przedszkolnym. Kolejnym etapem prac autorki będzie niewątpliwie opisanie wyników, które nie zostały przedstawione w rozprawie, dotyczących drugiego pomiaru dzieci biorących udział w badaniu w odstępie roku od pierwszego spotkania. Te dane mogą dostarczyć dodatkowych informacji dotyczących dynamiki rozwojowej rozumienia wypowiedzi figuratywnych. Biorąc pod uwagę fakt, że przedstawione badania są w dużym stopniu badaniami eksploracyjnymi, podejmującymi mało poznany temat ironii werbalnej u dzieci w wieku przedszkolnym w języku polskim, z pewnością zalecane jest podjęcie próby replikacji badań, jak również powtórzenie ich w grupach o innym statusie społeczno-ekonomicznym. Potrzebne wydaje się włączenie do kolejnych badań zadań, które umożliwią bardziej precyzyjne kontrolowanie wpływu czynników takich jak kompetencja językowa, pamięć robocza czy też nieśmiałość.

Ciekawym wyzwaniem wydaje się również adaptacja Zadania Rozumienia Ironii dla dzieci młodszych. Wysokie wyniki czterolatków pozwalają przypuszczać, że początki rozwoju kompetencji rozumienia wypowiedzi figuratywnych mogą mieć jeszcze wcześniej, co być może da się zauważyć w warunkach eksperymentalnych, jeśli możliwe będzie silniejsze odciążenie zadania czynnikiem językowym i poznawczym. Zapoznając się z wynikami dzieci w Zadaniu Rozumienia Ironii, może nasunąć się pytanie o źródło nabywania przez dzieci tej kompetencji. Zagadnienie ekspozycji dzieci na język ironiczny jest niezbadane i stanowi lukę do wypełnienia w wiedzy na temat nabywania różnych kompetencji

językowych i społecznych.

Bez wątpienia bardzo interesującym kierunkiem badań będą też porównania międzykulturowe w zakresie rozumienia ironii przez dzieci.

PODZIĘKOWANIA

Chciałabym gorąco podziękować Profesor Barbarze Bokus za ogromne wsparcie przez ostatnie lata, za cenne wskazówki i za to, że zawsze miała czas podyskutować ze mną o badaniach, wynikach i wyzwaniach związanych z projektem. Jej pasja i zainteresowania badawcze były dla mnie inspiracją, a Jej opieka i motywowanie mnie do pracy umożliwiły mi ukończenie tej rozprawy. Wszystkim życzę takich Promotorów. Dziękuję również Marii Zajączkowskiej i Monice Riegel za współpracę i pomoc w zbieraniu danych, a także za niezawodność i przyjaźń. Jestem bardzo wdzięczna Doktorowi Konradowi Juszczykowi za krytykę pierwszego manuskryptu rozprawy, Doktor Katarzynie Kuś za wielokrotne komentowanie i krytykowanie kolejnych wersji i za to, że była ze mną – po drugiej stronie komputera – dzień i noc w ostatnim tygodniu przygotowywania rozprawy; Joannie Durlik i Edycie Lehmann za uwagi, jak również Piotrowi Kałowskiemu za korektę tekstu. Dziękuję Dyrektorkom warszawskich przedszkoli za zgodę na przeprowadzenie badań na terenie ich placówek, jak również Rodzicom i samym Dzieciom, które wzięły udział w badaniach. Jestem wdzięczna Ani Hirschler, która narysowała obrazki do Zadania Rozumienia Ironii, a potem wielokrotnie je modyfikowała. Uwagi Profesor Catherine Snow i Doktora Samuela Ronfarda dały mi świeże spojrzenie na zebrane dane. Dziękuję również Doktorowi Grzegorzowi Krajewskiemu i Doktor Magdalenie Budziszewskiej za konsultacje statystyczne oraz Filipowi Owczarkowi za długotrwałe wsparcie w uczeniu się, jak liczyć i za chęć wchodzenia w niekończące się dyskusje dotyczące analiz.

Dziękuję mojej rodzinie – Rodzicom, na których wsparcie zawsze mogę liczyć, Darkowi motywującemu mnie do pracy i wierzącemu w to, że skończę, oraz Braciom za to, że na swój sposób też zachęcali mnie do ukończenia projektu.

Przeprowadzenie badań empirycznych i napisanie niniejszej rozprawy umożliwił Diamantowy Grant Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2012-2015), Nr 099/DIA/2012/41 oraz grant Etiuda Narodowego Centrum Nauki (2015-2016), Nr 2015/16/T/HS6/00333 (przysznane autorce rozprawy).

BIBLIOGRAFIA

- Ackerman, P. B. (1983). Form and function in children's understanding of ironic utterances. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35(3), 487–508.
doi:10.1016/0022-0965(83)90023-1
- Amante, D. J. (1981). The theory of ironic speech acts. *Poetics Today*, 2(2), 77-96.
- Andrews, J., Rosenblatt, E., Malkus, U., Gardner, H., Winner, E. (1986). Childrens abilities to distinguish metaphoric and ironic utterances from mistakes and lies. *Communication and Cognition*, 19(3-4), 281–297.
- Angeleri, R., Airenti, G. (2014). The development of joke and irony understanding: A study with 3-to 6-year-old children. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 68(2), 133-146.
doi:10.1037/cep0000011
- Anolli, L., Infantino, M. G., Ciceri, R. (2002). 'You're a real genius!': Irony as a miscommunication design. *Emerging Communication*, 3, 135–158.
- Apperly, I. A., Samson, D., Carroll, N., Hussain, S., Humphreys, G. W. (2006). Intact first and second-order false belief reasoning in a patient with severely impaired grammar. *Social Neuroscience*, 1(3-4), 334–348.
doi:10.1080/17470910601038693
- Astington, J. W., Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311–1320.
doi:10.1037/0012-1649.35.5.1311
- Astington, J. W., Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford University Press.
- Attardo, S. (2007). Irony as relevant inappropriateness. *Irony in language and thought*, 135–174.
- Austin, J.L. (1993) Jak działać słowami. (tłum. Bohdan Chwiedończuk). W: J. L. Austin, *Mówienie i poznawanie* (s. 543-713). Warszawa, PWN 1993.

- Auwerda, J. V. D., Rombouts, J. (1982). Sperber and Wilson on Irony. *Grazer Linguistische Studien*, (17-18), 17–30.
- Banasik, N. (2013). Non-literal speech comprehension in preschool children - an example from a study on verbal irony. *Psychology of Language and Communication*, 17(3), 309–323.
doi:10.2478/plc-2013-0020
- Banasik, N., Bokus, B. (2012). Measuring the understanding of verbal irony in children. Plakat prezentowany na konferencji *Psycholinguistics in Flanders*, Berg en Dal, Holandia.
- Banerjee, R., Watling, D. (2005). Children's understanding of faus pas. *Hellenic Journal of Psychology*, 2, 27–45.
- Barbe, K. (1995). *Irony in context*. Amsterdam, Holandia: John Benjamins.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., Cohen, D. (2000). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford, Wielka Brytania: University Press.
- Berg, W. (1978). *Uneigentliches Sprechen: zur Pragmatik u. Semantik von Metapher, Metonymie, Ironie, Litotes u. rhetor. Frage* (Vol. 102). Narr.
- Bialecka-Pikul, M. (2002). *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*. Kraków, P: Wydawnictwo UJ.
- Bialecka-Pikul, Marta. 2011. Reflection on Thinking Test. Niepublikowany materiał.
- Bialecka-Pikul, M. (2012). *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Wydawnictwo UJ.
- Bosco, F. M., Bucciarelli, M. (2008). Simple and complex deceptions and ironies. *Journal of Pragmatics*, 40(4), 583–607.
- Boucher, J., Osgood, C. E. (1969). The pollyanna hypothesis. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8(1), 1–8.
- Bromberek-Dyzman, K. (2011). Język emocji a język ironii w pragmatyce eksperymentalnej. *Studia z Kognitywistyki i Filozofii Umysłu*, 5(1), 5–38.
- Bryant, G. A. (2010). Prosodic contrasts in ironic speech. *Discourse Processes*, 47(7), 545–566.

- Bryant, G. A., Fox Tree, J. E. (2005). Is there an ironic tone of voice?. *Language and speech*, 48(3), 257–277.
- Callaghan, T., Rochat, P., Lillard, A., Claux, M. L., Odden, H., Itakura, S., ... i Singh, S. (2005). Synchrony in the onset of mental-state reasoning: Evidence from five cultures. *Psychological Science*, 16(5), 378–384.
- Capelli, C. A., Nakagawa, N., Madden, C. M. (1990). How children understand sarcasm: The role of context and intonation. *Child Development*, 61(6), 1824–1841.
doi:10.2307/1130840
- Carlson, S. M., Moses, L. J., Claxton, L. J. (2004). Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. *Journal Experimental Child Psychology*, 87, 299–319.
doi:10.1016/j.jecp.2004.01.002
- Clark, H. H., Gerrig, R. J. (1984). On the pretense theory of irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(1), 121–126.
- Clyne, M. (1974). Einige Überlegungen zu einer Linguistik der Ironie. *Zeitschrift für deutsche Philologie*, 93, 343–355.
- Gibbs, R. W., Colston, H. L. (2007). *Irony in language and thought: A cognitive science reader*. Psychology Press.
- Coplan, R. J., Weeks, M. (2009). Shy and soft-spoken: shyness, pragmatic language, and socio-emotional adjustment in early childhood. *Infant and Child Development*, 18(3), 238–254.
- Creusere, M. A. (2000). A developmental test of theoretical perspectives on the understanding of verbal irony: Children's recognition of allusion and pragmatic insincerity. *Metaphor and Symbol*, 15(1-2), 29–45.
- Creusere, M. (2010). A developmental test of theoretical perspectives on the understanding of verbal irony: Children's recognition of allusion and pragmatic insincerity (pp.29–45). In R. W. Gibbs i H. L. Colston (Eds.), *Irony in language and thought. A cognitive science reader* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Creusere, M. A., Echols, C. H. (1996). Children's understanding of attitude and effect in ironic sarcasm and non-sarcastic irony. In *Poster presented at the annual meeting of the American Psychological Society, San Francisco, CA.*
- De Groot, A., Kaplan, J., Rosenblatt, E., Dews, S., Winner, E. (1995). Understanding versus discriminating nonliteral utterances: Evidence for a dissociation. *Metaphor and Symbol*, 10(4), 255–273.
- De Man, P. (1996). The concept of irony. *Aesthetic Ideology*, 165.
- Demorest, A., Silberstein, L., Gardner, H., Winner, E. (1983). Telling it as it isn't: Children's understanding of figurative language. *British Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 121–134.
doi:10.1111/j.2044-835X.1983.tb00550.x
- Demorest, A., Meyer, C., Phelps, E., Gardner, H., Winner, E. (1984). Words speak louder than actions: Understanding deliberately false remarks. *Child Development*, 1527–1534.
- Dews, S. i Winner, E. (1995). Muting the meaning A social function of irony. *Metaphor and Symbol*, 10(1), 3–19.
doi:10.1207/s15327868ms1001_2
- Dews, S., Kaplan, J., Winner, E. (1995). Why not say it directly? The social functions of irony. *Discourse processes*, 19(3), 347–367.
- Dews, S., Winner, E. (1999). Obligatory processing of literal and nonliteral meanings in verbal irony. *Journal of Pragmatics*, 31(12), 1579–1599.
doi:10.1016/S0378-2166(99)00005-3
- Doherty, M. J. (2009). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. Hove, Wielka Brytania: Psychology Press.
- Drosdowski, G. (Ed.). (1995). *Duden: das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache in acht Bänden: Uri-Zz*. Dudenverlag.

- Dunaj, B. (2009). *Współczesny słownik języka polskiego*. LexLand.
- Dynel, M. (2014). Isn't it ironic? Defining the scope of humorous irony. *Humor*, 27(4), 619–639.
doi:10.1515/humor-2014-0096
- Filippova, E., Astington, J. W. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development*, 79, 126–138.
<http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01115.x>
- Filippova, E., Astington, J. W. (2010). Children's Understanding of Social-Cognitive and Social-Communicative Aspects of Discourse Irony. *Child Development*, 81(3), 913–928.
- Frith, U., Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of Royal Society of London (Series B: Biological Sciences)*, 358, 459–473.
doi:1098/rstb.2002.1218
- Gibbs, R. W. (2000). Irony in talk among friends. *Metaphor and Symbol*, 15(1-2), 5–27.
doi:10.1080/10926488.2000.9678862
- Gibbs Jr, R. W., O'Brien, J. E., Doolittle, S. (1995). Inferring meanings that are not intended: Speakers' intentions and irony comprehension. *Discourse Processes*, 20(2), 187–203
- Giora, R., Fein, O., Schwartz, T. (1998). Irony: Graded salience and indirect negation. *Metaphor & Symbol*, 13, 83–101.
doi:10.1207/s15327868ms1302_1
- Gibbs Jr, R. W., & Colston, H. L. (2012). *Interpreting figurative meaning*. Cambridge University Press.
- Glucksberg, S., Keysar, B. (1990). Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. *Psychological review*, 97(1), 3.
- Głowiński, M. (Ed.). (2002). *Ironia* (Vol. 3). Słowo/Obraz Terytoria.
- Gopnik, A., Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
doi:10.2307/1130386

- Grice H. P. (1980). Logika a konwersacja. W: B. Stanosz (red.), *Język w świetle nauki* (s. 91–114). Warszawa: Czytelinik.
- Gut, A. (2016). Children's development of the ability to understand opacity of mental states (experimental studies with the use of false belief tests and intentionality test). Niepublikowana praca doktorska. Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Haman, M. (1992). Dziecięca „teoria umysłu” a kompetencja komunikacyjna dziecka w wieku przedszkolnym. W: B. Bokus, M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci* (s. 229-253). Warszawa: Wydawnictwo Energeia.
- Haman, M. (2002). *Pojęcia i ich rozwój. Percepcja, doświadczenie i naiwne teorie*. Warszawa: Matrix.
- Haiman, J. (1998). *Talk is cheap: Sarcasm, alienation, and the evolution of language*. Nowy Jork, NY: Oxford University Press.
- Hancock, J. T., Dunham, P. J., Purdy, K. (2000). Children's comprehension of critical and complimentary forms of verbal irony. *Journal of Cognition and Development*, 1, 227–248.
[doi:10.1207/S15327647JCD010204](https://doi.org/10.1207/S15327647JCD010204)
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48(2), 101–119.
[doi:10.1016/0010-0277\(93\)90026-R](https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90026-R)
- Harris, M. i Pexman, P. M. (2003). Children's perceptions of the social functions of verbal irony. *Discourse Processes*, 36, 147–165.
[doi:10.1207/S15326950DP3603_1](https://doi.org/10.1207/S15326950DP3603_1)
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition & Emotion*, 3(4), 379–400.
- Henry, J. D., Phillips, L. H., Crawford, J. R., Ietswaart, M., Summers, F. (2006a). Theory of mind following traumatic brain injury: The role of emotion recognition and executive dysfunction. *Neuropsychologia*, 44(10), 1623–1628.
[doi:10.1016/j.neuropsychologia.2006.03.020](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.03.020)

- Hsieh, H. F., Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288.
- Igras, M., Ziółko, B. (2015) Akustyczne korelaty intonacji ironiczne w: Sens i brzmienie = red. Magdalena Danielewiczowa, Warszawa : Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2015. — (Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW; t. 7). — ISBN: 978-83-8090-032-5
- Jakobson, R. (1960) W poszukiwaniu istoty języka. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Jenkins, J. M., Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70–78.
doi:10.1037/0012-1649.32.1.70
- Juez, L. A. (1994). Irony and politeness. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (10), 9–16.
- Kreuz, R. J. (1996). The use of verbal irony: Cues and constraints. W: J. S. Mio, A. N. Katz (red.), *Metaphor: Implications and applications* (s. 23–38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kreuz, R. J., Glucksberg, S. (1989). How to be sarcastic: The echoic reminder theory of verbal irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(4), 374–386.
doi:10.1037/0096-3445.118.4.374
- Kreuz, R. J., Kassler, M. A., Coppenrath, L., Allen, B. M. (1999). Tag questions and common ground effects in the perception of verbal irony. *Journal of Pragmatics*, 31(12), 1685–1700.
doi:10.1016/S0378-2166(99)00010-7
- Kreuz, R. J., Link, K. E. (2002). Asymmetries in the use of verbal irony. *Journal of Language and Social Psychology*, 21(2), 127–143.
doi:10.1177/02627X02021002002
- Kreuz, R. J., Long, D. L., Church, M. B. (1991). On being ironic: Pragmatic and mnemonic implications. *Metaphor and symbol*, 6(3), 149–162.
- Kumon-Nakamura, S., Glucksberg, S., Brown, M. (1995). How about another piece of pie: The allusional pretense theory of discourse irony. *Journal of Experimental Psychology:*

- General*, 124(1), 3–21.
doi:10.1037/0096-3445.124.1.3
- Lapp, E. (1992). *Linguistik der Ironie* [Lingwistyka ironii]. Tübingen, Niemcy: Narr.
- Laval, V., Bert-Erboul, A. (2005). French-Speaking Children's Understanding of Sarcasm The Role of Intonation and Context. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(3), 610–620.
- Leggitt, J. S., Gibbs, R. W. (2000). Emotional reactions to verbal irony. *Discourse processes*, 29(1), 1–24.
- Littman, D. C., Mey, J. L. (1991). The nature of irony: Toward a computational model of irony. *Journal of Pragmatics*, 15(2), 131–151.
doi:10.1016/0378-2166(91)90057-5
- Liu, D., Henry, M., Wellman, H., Tardif, T., Sabbagh, M. (2008). Theory of mind development in Chinese children: A meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages. *Developmental Psychology*, 44(2), 523–531.
doi:10.1037/0012-1649.44.2.523
- Loukusa, S., Ryder, N., Leinonen, E. (2008). Answering questions and explaining answers: A study of Finnish-speaking children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 37(3), 219–241.
- Löffler, H. (1975). Die sprachliche Ironie-ein Problem der pragmatischen Textanalyse. *Deutsche Sprache*, 2, 120–130.
- Maciuszek, J. (2017) Jak konteksty wpływa na znaczenie przekazu. Wykład wygłoszony podczas konferencji Człowiek w sytuacji – ujęcie multidyscyplinarne. Wykład wygłoszony Warszawa, 14–17 listopada 2017, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny.
- Massaro, D., Valle, A., Marchetti, A. (2013). Irony and second-order false belief in children: What changes when mothers rather than siblings speak? *European Journal of Developmental Psychology*, 10(3), 301–317.
<http://doi.org/10.1080/17405629.2012.672272>
- Milanowicz, A., Bokus, B. (2011). Speaker's intended meaning in cases of situational irony. W: J. Stoyanova i H. Kyuchukov (red.), *Psichologiya i Lingvistika/Psychology and Linguistics* (s. 117–128). Sofia, Bułgaria: Prosveta.

- Mitchell, P. (1996). *Acquiring a conception of mind: A review of psychological research and theory*. Psychology Press.
- Mitosek, Z. (2013). *Co z tą ironią?*. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.
- Morreale, S. P., Osborn, M. M., Pearson, J. C. (2000). Why communication is important: A rationale for the centrality of the study of communication. *JACA-ANNANDALE*, (1), 1–25.
- Moses, L. J. (2001). Executive Accounts of Theory-of-Mind Development. *Child development*, 72(3), 688–690.
- Nakassis, C., Snedeker, J. (2002). Beyond sarcasm: Intonation and context as relational cues in children's recognition of irony. W: A. Greenhill, M. Hughs, H. Littlefield, H. Walsh (red.), *Proceedings of the 26th Boston University Conference on Language Development* (s. 429–440). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Nelson, K. (2009). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Harvard University Press.
- Nilsen, E. S., Glenwright, M., Huyder, V. (2011). Children and adults understand that verbal irony interpretation depends on listener knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 12(3), 374–409.
- Perner, J., Leekam, S. R., Wimmer, H. (1987). Three-year olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125–137.
doi:10.1111/j.2044-835X.1987.tb01048.x
- Pearson, J. C., Sessler, C. J. (1991). *Family Communication and Health: Maintaining Marital Satisfaction and Quality of Life*.
- Pexman, P. M. (2008). It's fascinating research. The cognition of verbal irony. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 286–290.
doi:10.1111/j.1467-8721.2008.00591.x
- Pexman, P. M., Glenwright, M. (2007). How do typically-developing children grasp the meaning of verbal irony? *Journal of Neurolinguistics*, 20, 178–196.

doi:10.1016/j.jneuroling.2006.06.001

Pexman, P. M., Glenwright, M., Krol, A., James, T. (2005). An acquired taste: Children's perceptions of humor and teasing in verbal irony. *Discourse Processes*, 40, 259–288.

doi:10.1207/s15326950dp4003_5

Pexman, P. M., Zvaigzne, M. (2004). Does irony go better with friends? *Metaphor & Symbol*, 19, 143–163.

doi:10.1207/s15327868ms1902_3

Philips, S. U. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. W: C. B. Cazden, V. P. John, Dell Hymes (red.), *Functions of language in the classroom* (s. 370–394). Nowy Jork, NY: Teachers College Press.

Plaut, D. C., Karmiloff-Smith, A. (1993). Representational development and theory-of-mind computations. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(1), 70–71.

doi:10.1017/S0140525X0002906X

Premack, D. G., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515–526.

doi:10.1017/S0140525X00076512

Psychologiczne, P. T. (1992). Kodeks etyczno-zawodowy psychologa. *Warszawa: PTP*.

Putko, A. (2004a). Teoria umysłu a zakres efektu starszego rodzeństwa oraz jego związki z zabawą w udawanie i kontrolą hamowania. *Studia Psychologiczne*, 42(2), 69–80.

Putko, A. (2004b). Kognitywny i percepcyjny komponent teorii umysłu: Jak silne są powiązania? *Studia Psychologiczne*, 42(4), 107–118.

Putko, A. (2008). *Dziecięca „teoria umysłu” w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Wydawnictwo Naukowe im. Adama Mickiewicza.

Recchia, H. E., Howe, N., Ross, H. S. i Alexander, S. (2010). Children's understanding and production of verbal irony in family conversations. *The British Journal of Developmental Psychology*, 28(2), 255–274.

doi:10.1348/026151008X401903

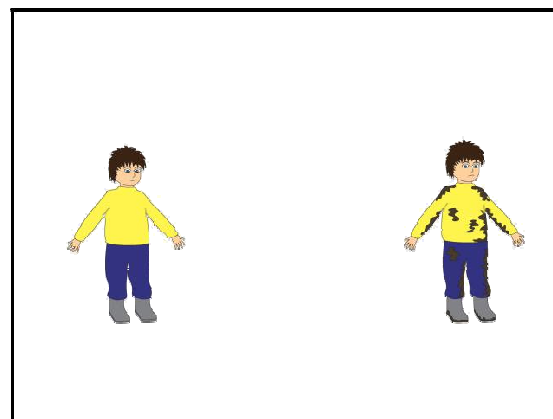
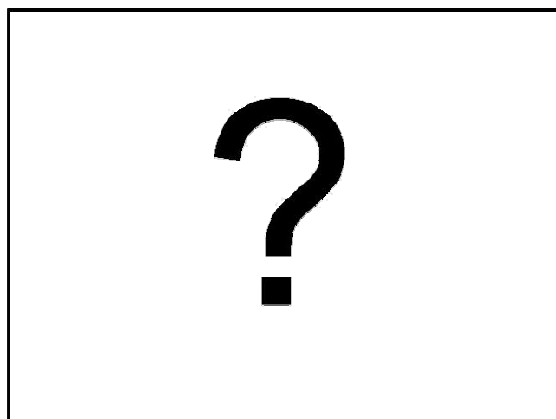
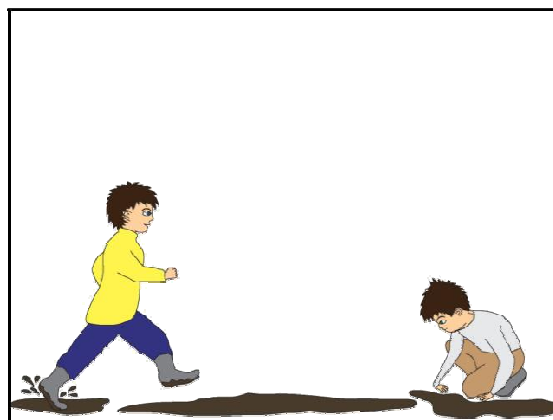
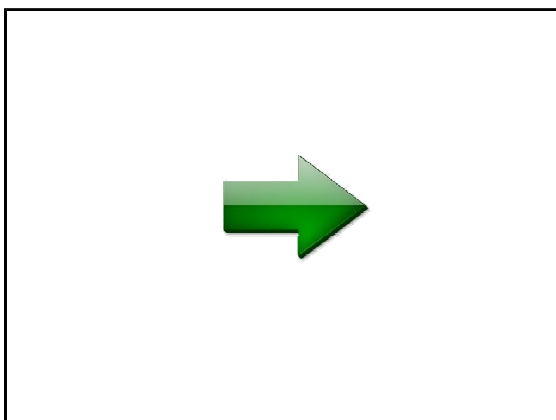
- Rockwell, P. (2000). Lower, slower, louder: Vocal cues of sarcasm. *Journal of Psycholinguistic research*, 29(5), 483–495.
- Rubio-Fernández, P., Geurts, B. (2013). How to pass the false-belief task before your fourth birthday. *Psychological Science*, 24(1), 27–33.
doi:10.1177/0956797612447819
- Russell, P. A., Hosie, J. A., Gray, C. D., Scott, C., Hunter, N., Banks, J. S., i Macaulay, M. C. (1998). The development of theory of mind in deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 903–910.
- Saxe, R. (2006). Why and how to study theory of mind with fMRI. *Brain Research*, 1079(1), 57–65.
doi:10.1016/j.brainres.2006.01.001
- Saxe, R., Carey, S., Kanwisher, N. (2004). Understanding other minds: linking developmental psychology and functional neuroimaging. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 87–124.
- Schick, B., De Villiers, P., De Villiers, J., i Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child development*, 78(2), 376–396.
- Schwoebel, J., Dews, S., Winner, E., Srinivas, K. (2000a). Obligatory processing of the literal meaning of ironic utterances: Further evidence. *Metaphor and Symbol*, 15(1–2), 47–61.
<http://doi.org/10.1080/10926488.2000.9678864>
- Searle, J.R. (1987) *Czynności mowy: rozważania z filozofii języka*. Warszawa: PAX.
- Shamay-Tsoory, S. G., Aharon-Peretz, J. (2007). Dissociable prefrontal networks for cognitive and affective theory of mind: A lesion study. *Neuropsychologia*, 45(13), 3054–3067.
doi:10.1016/j.neuropsychologia.2007.05.021
- Slugoski, B. R., Turnbull, W. (1988). Cruel to be kind and kind to be cruel: Sarcasm, banter and social relations. *Journal of Language and Social Psychology*, 7(2), 101–121.
doi:10.1177/0261927X8800700202
- Sperber, D., Wilson, D. (1995). Postface. *Sperber, D. and Wilson D.* 255–279.

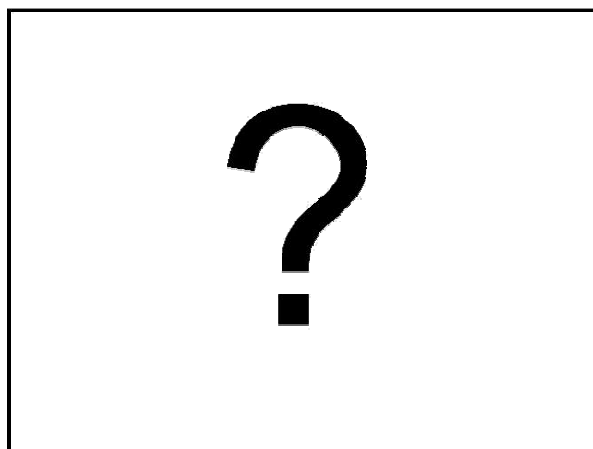
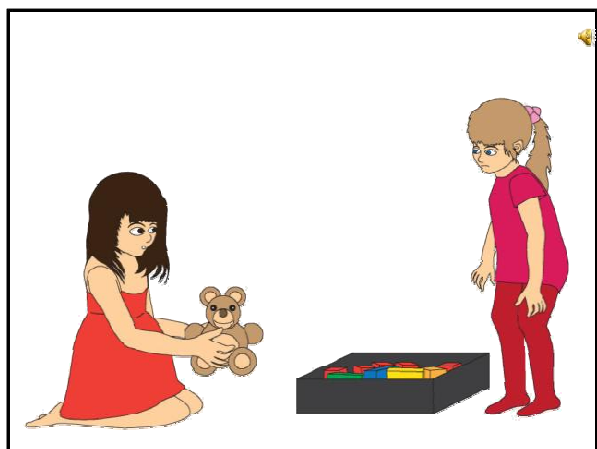
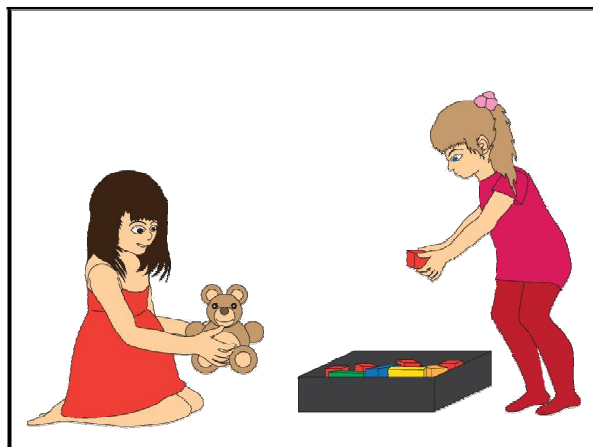
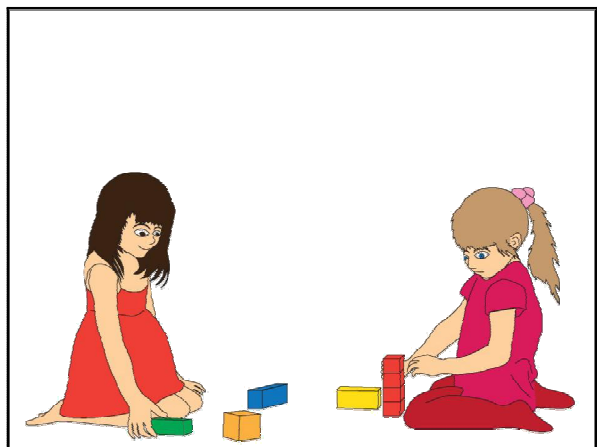
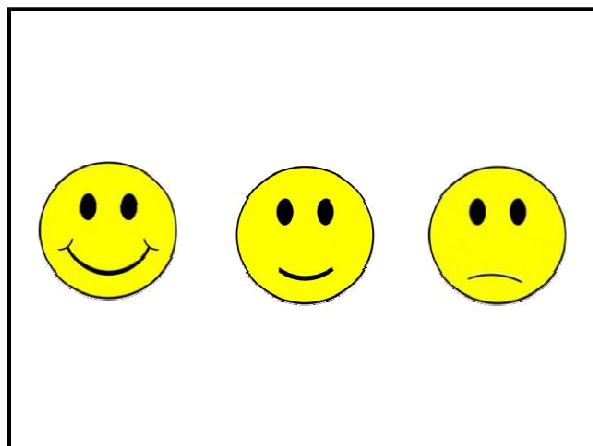
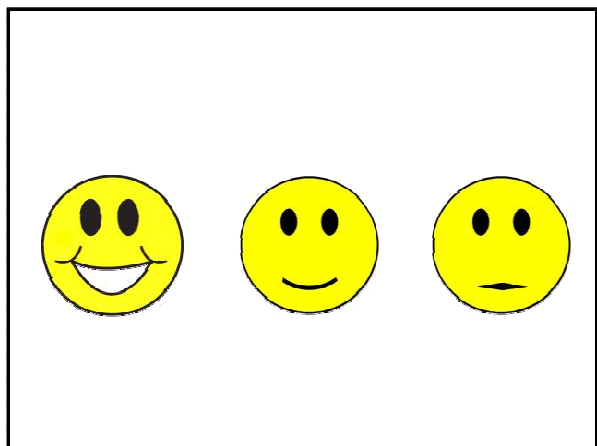
- Sperber D., Wilson, D. (1981). Irony and the use-mention distinction. W: P. Cole (red.), *Radical pragmatics* (s. 295–318). Nowy Jork, NY: Academic Press.
- Sperber, D., Wilson, D. (1986.). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford, Wielka Brytania: Blackwell.
- Stotsky, S. (1992). The Connections between Language Education and Civic Education. ERIC Digest.
- Sullivan, K., Winner, E., Hopfield, N. (1995). How children tell a lie from a joke: The role of second-order mental state attributions. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 191–204.
doi:10.1111/j.2044-835X.1995.tb00673.x
- Turner, N. E., Katz, A. N. (1997). The availability of conventional and of literal meaning during the comprehension of proverbs. *Pragmatics & Cognition*, 5(2), 199–233.
- Tomasello, M. (2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. *Language acquisition and conceptual development*, 132–158.
- Varley, R., Siegal, M. (2000). Evidence for cognition without grammar from causal reasoning and “theory of mind” in an agrammatic aphasic patient. *Current Biology*, 10, 723–726.
doi:10.1016/S0960-9822(00)00538-8
- Weinrich, H. (1966), *Linguistik der Lüge*. Heidelberg. W: Wirkendes Wort 17 (1967) 281–283
- Wellman, H. M., Cross, D., Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655–684.
- Wilson, D. (2013). Irony comprehension: A developmental perspective. *Journal of Pragmatics*, 59, 40–56.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children’s understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128.
doi:10.1016/0010-0277(83)90004-5
- Winner, E., Leekam, S. (1991). Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker’s second-order intention. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 257–270.
doi:10.1111/j.2044-835X.1991.tb00875.x

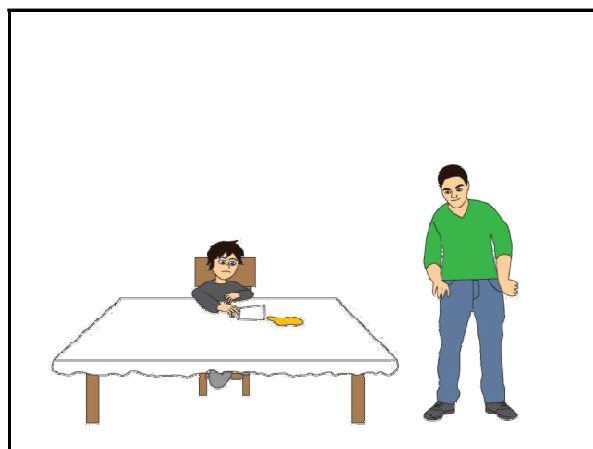
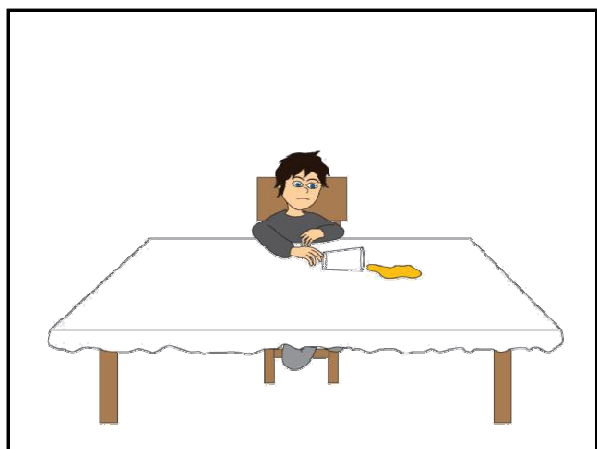
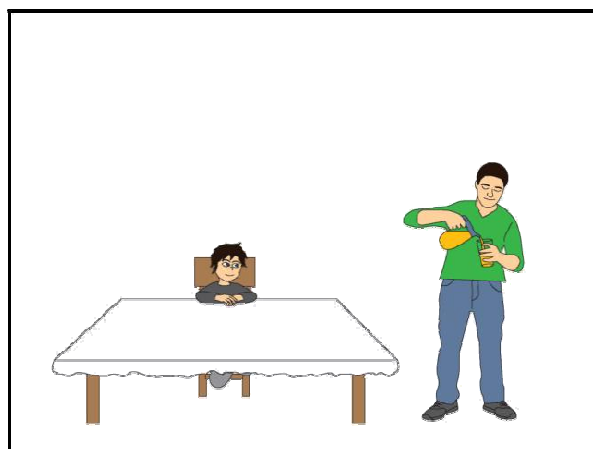
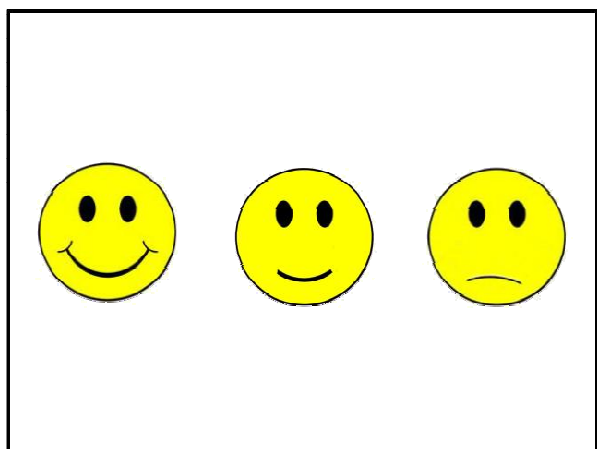
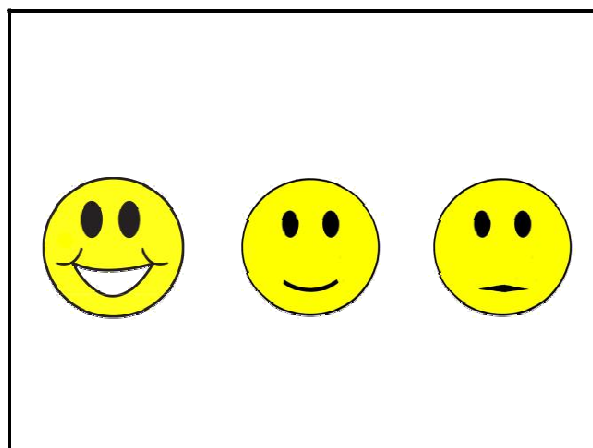
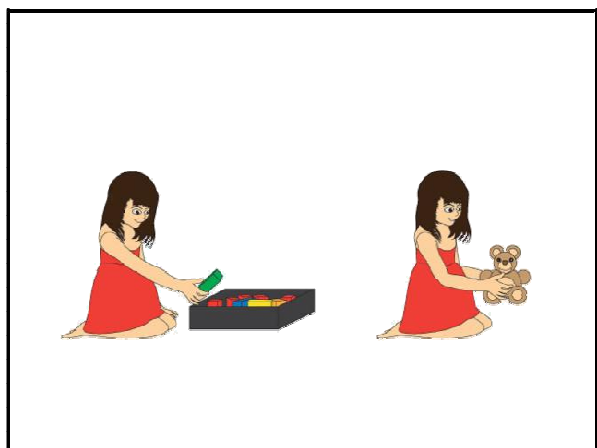
- Wygotsky, L. S. (1971). Wybrane prace psychologiczne (Selected psychological works). *Panstwowe Wydawnictwo Naukowe., Warszawa.*
- Zajęzkowska, M. K. (2016). Influence of Voice Intonation on Understanding Irony by Polish-Speaking Preschool Children. *Psychology of Language and Communication*, 20(3), 278–291.
- Zdunkiewicz, D. (1993). Akty mowy. W: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski* (s. 262–265). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

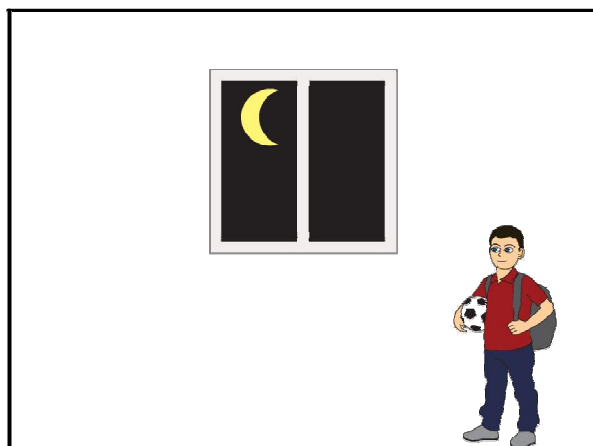
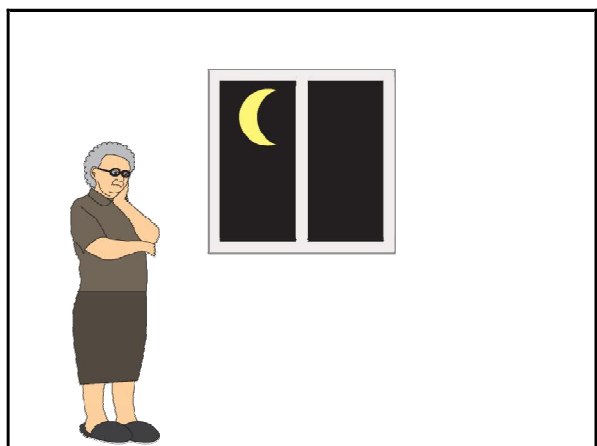
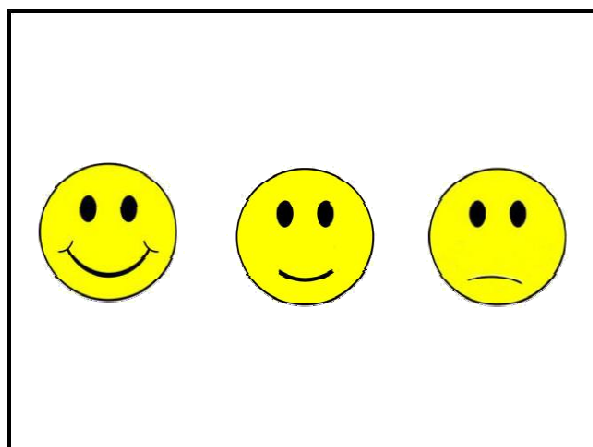
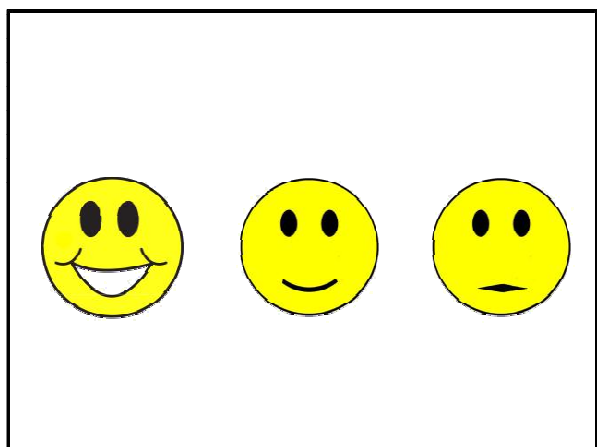
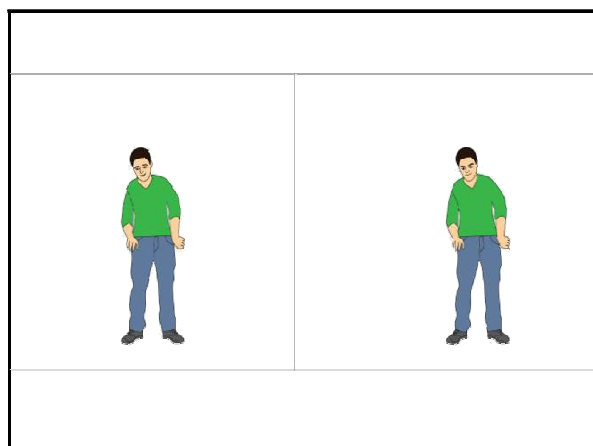
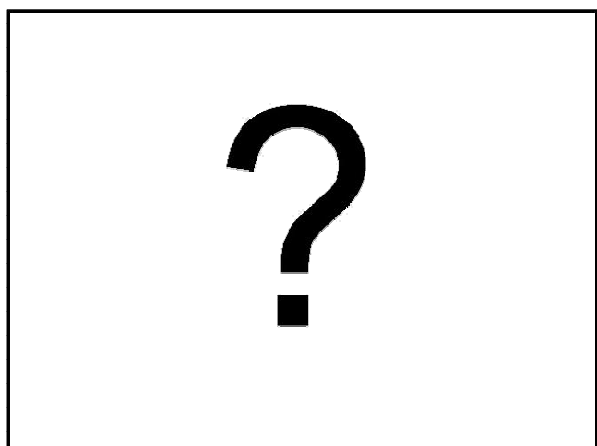
ZAŁĄCZNIKI

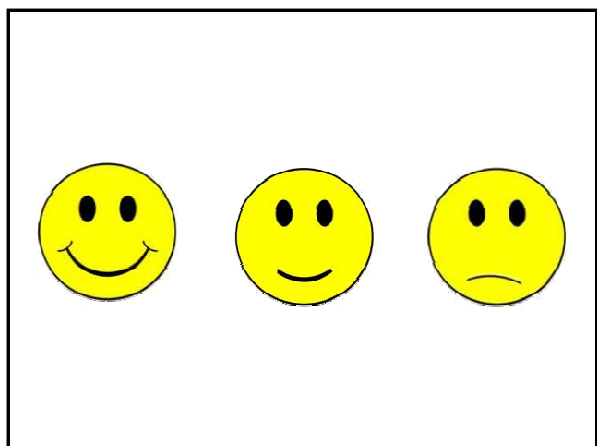
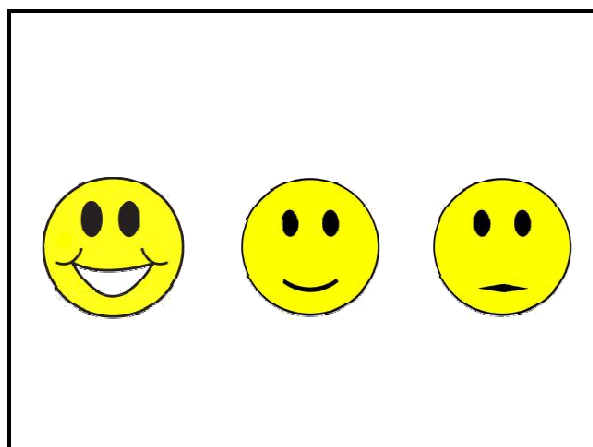
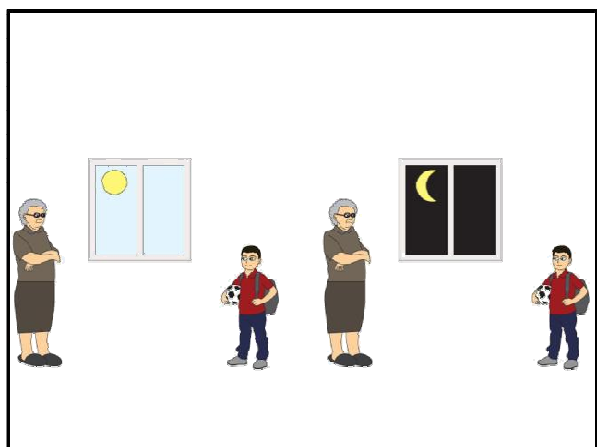
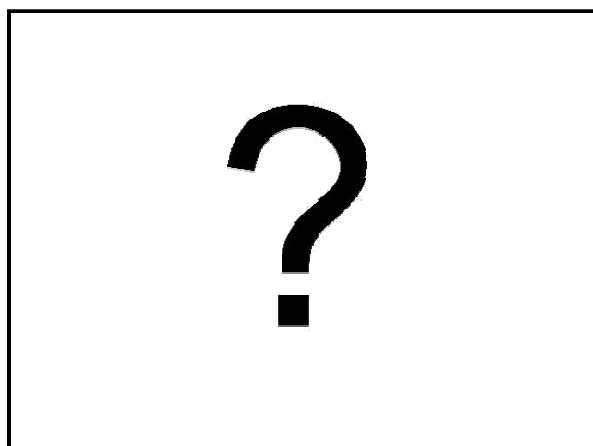
ZAŁĄCZNIK A. Zadanie Rozumienia Ironii – obrazki

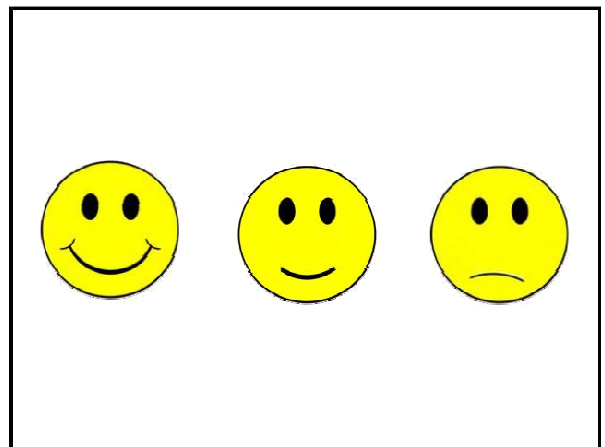
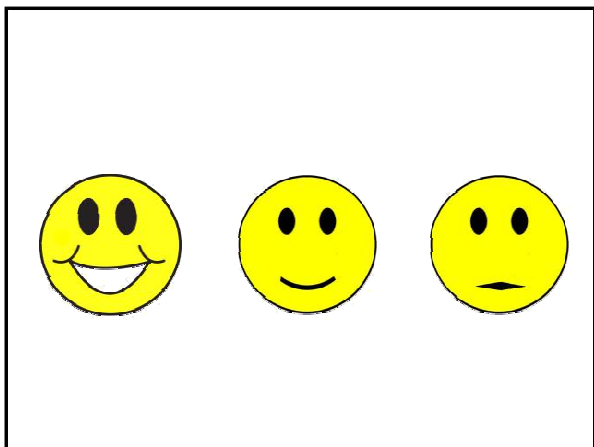
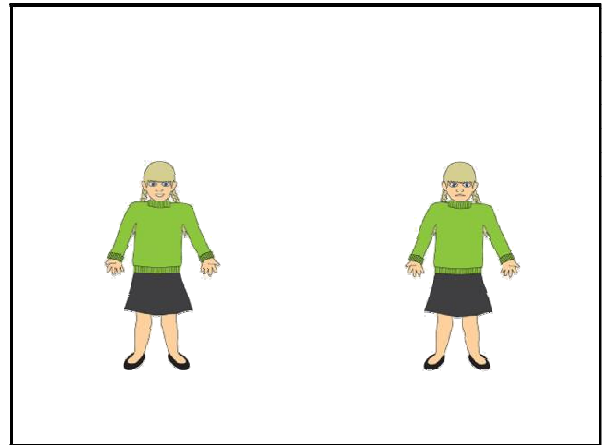
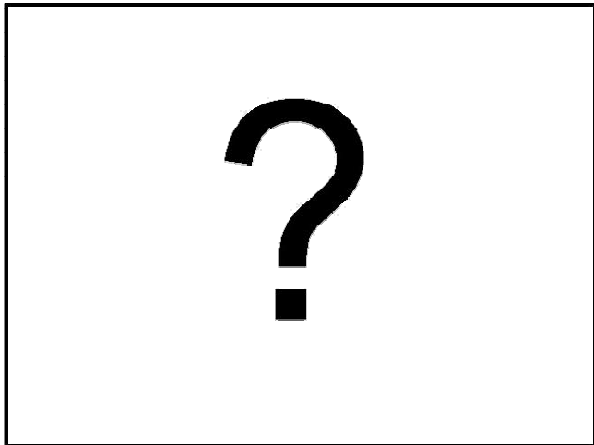
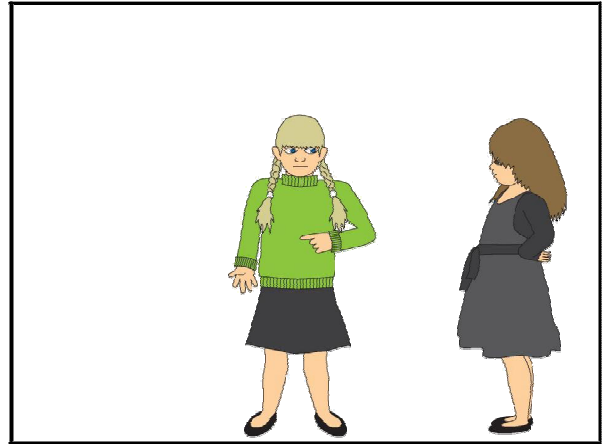
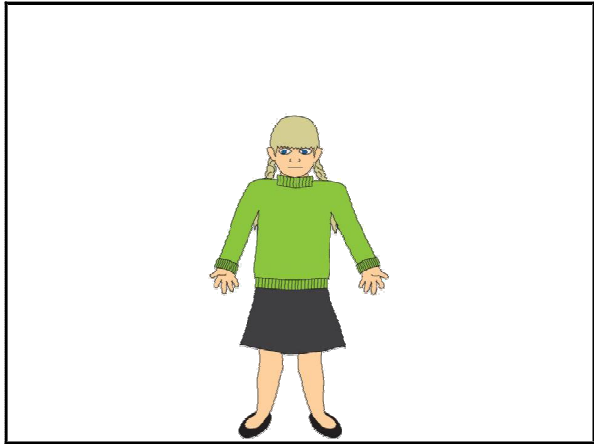


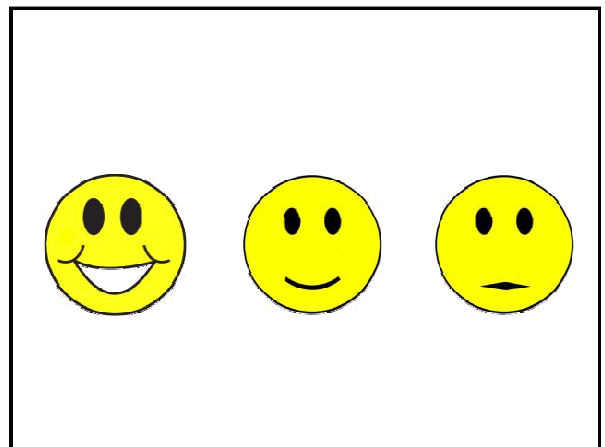
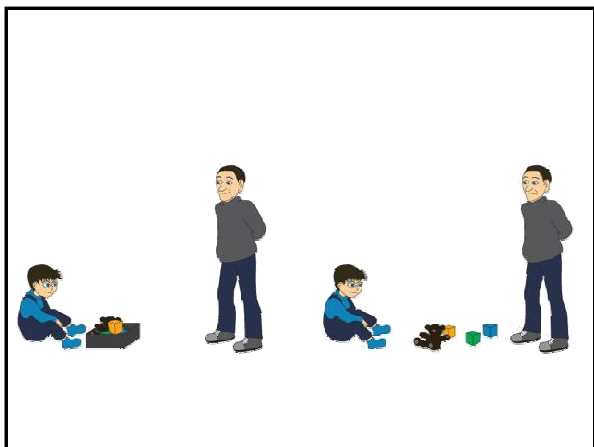
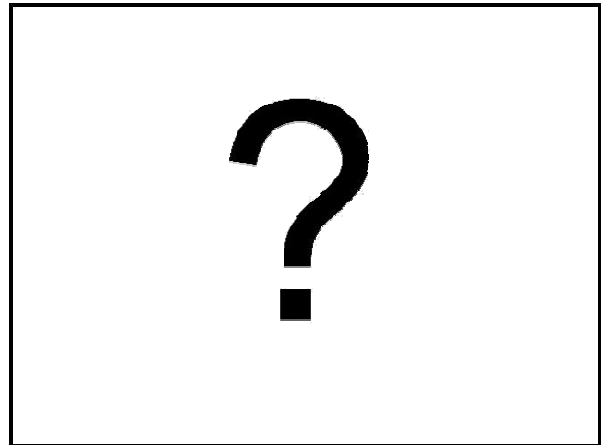
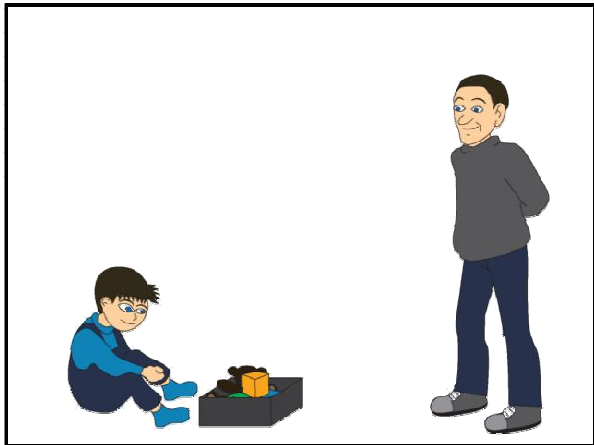
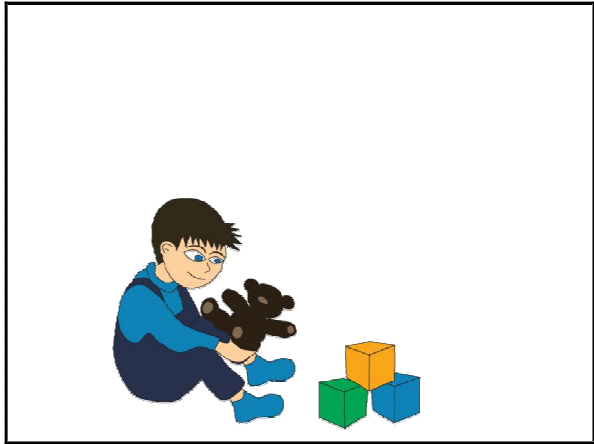


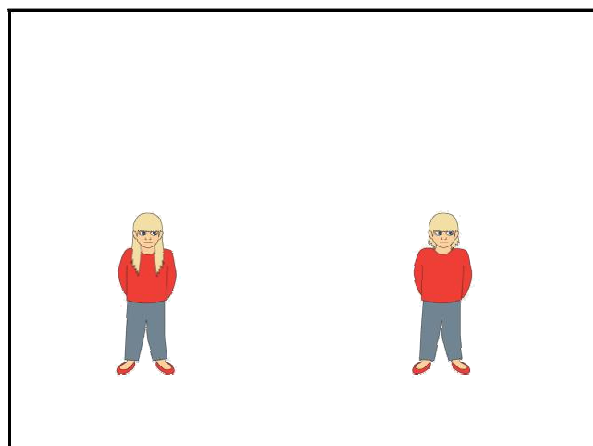
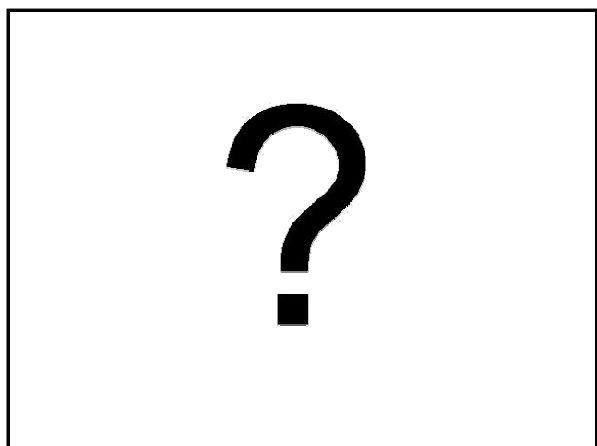
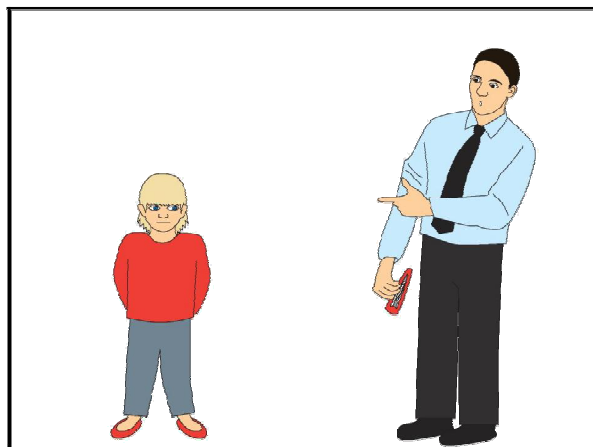
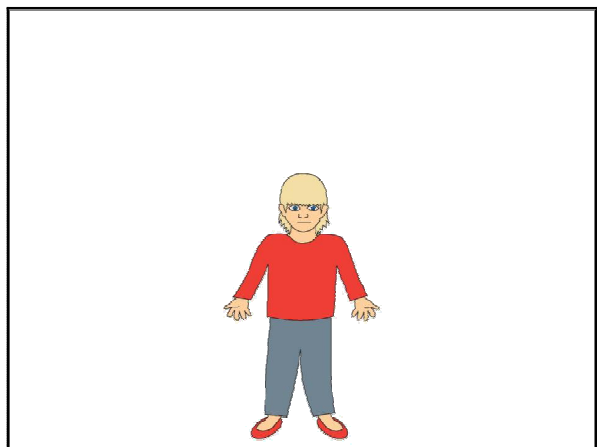
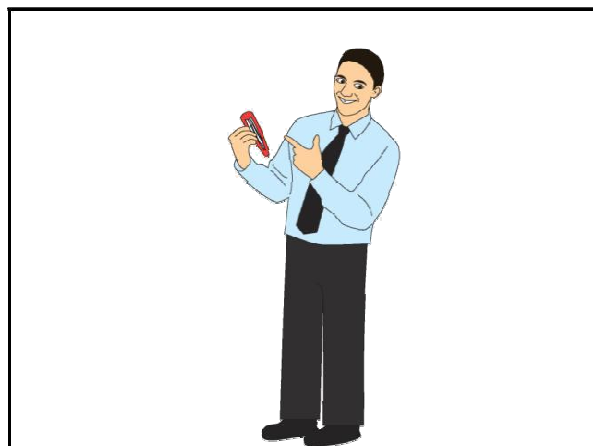
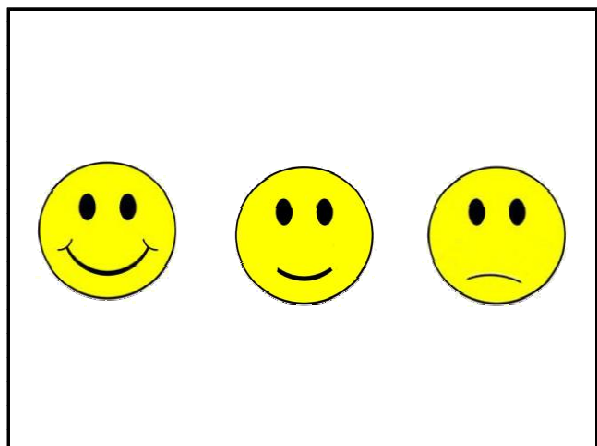


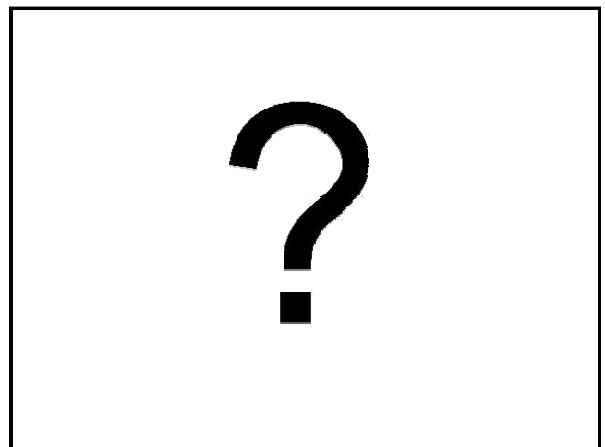
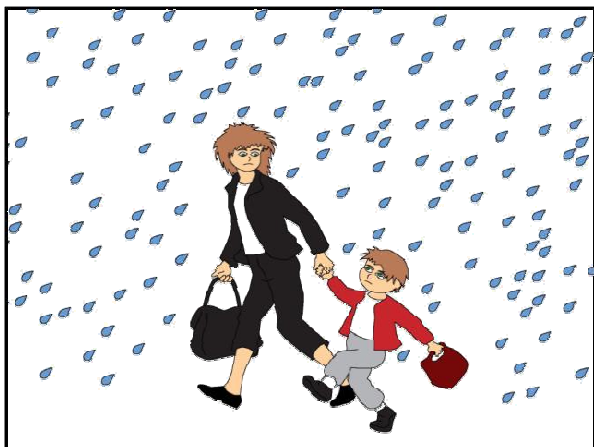
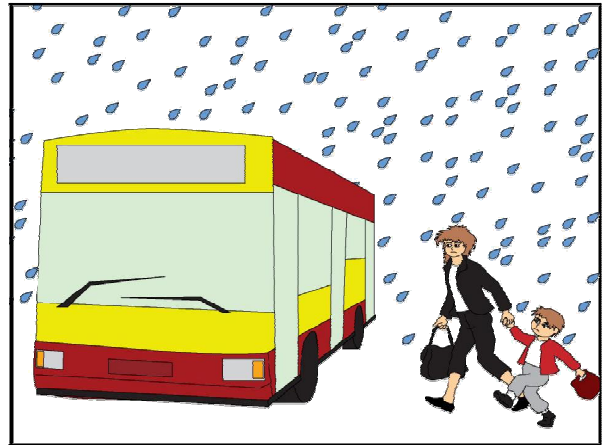
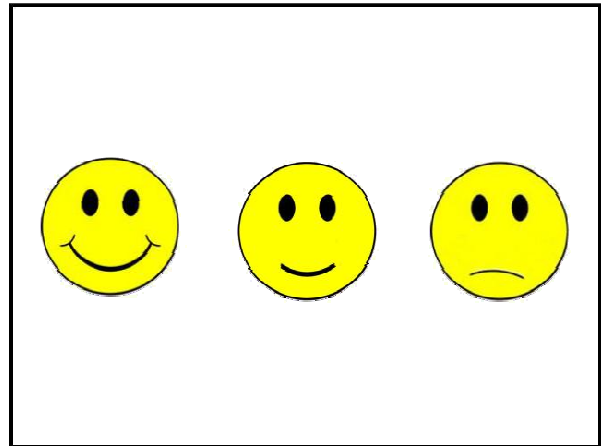
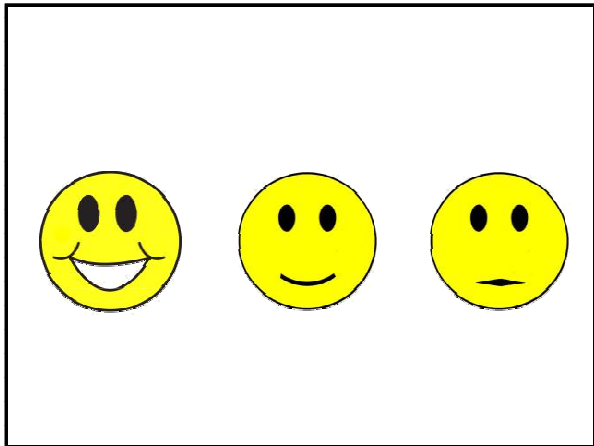


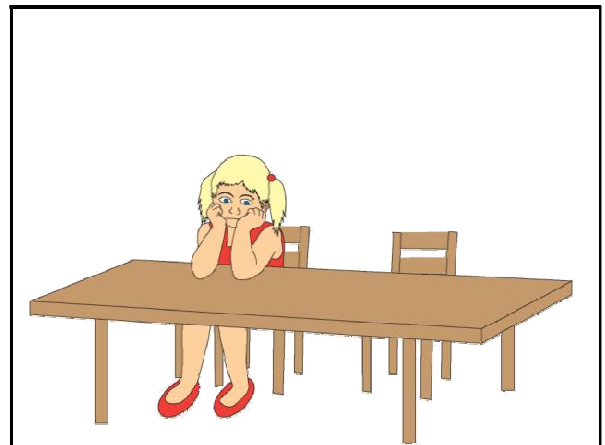
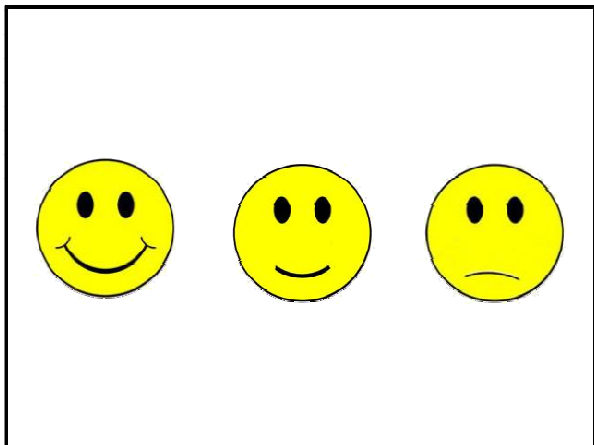
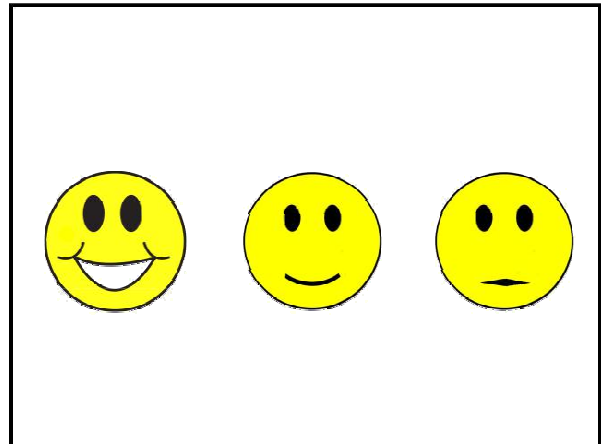
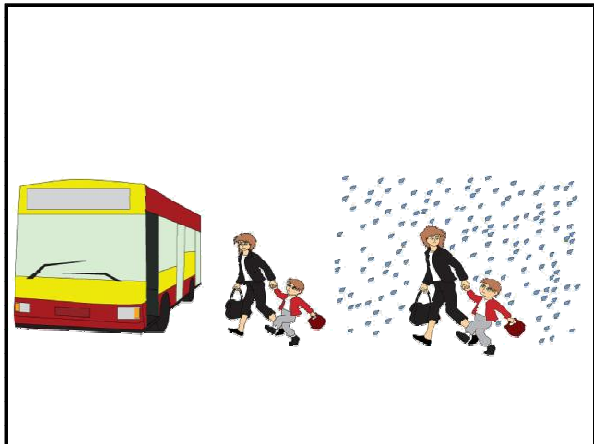


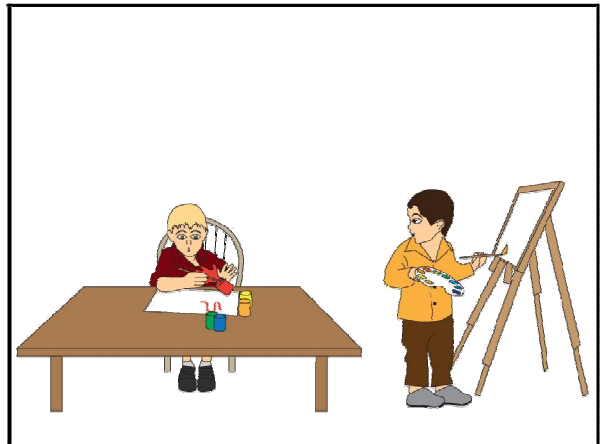
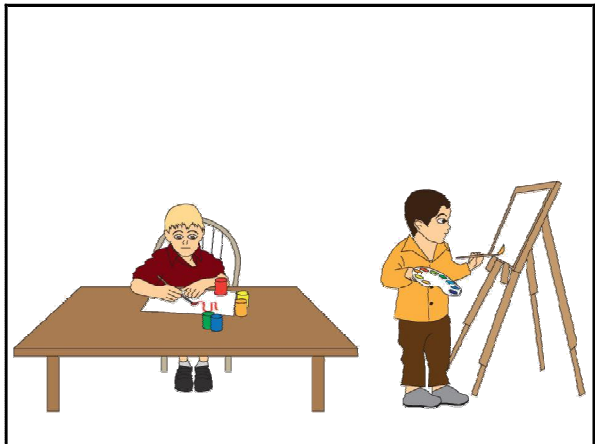
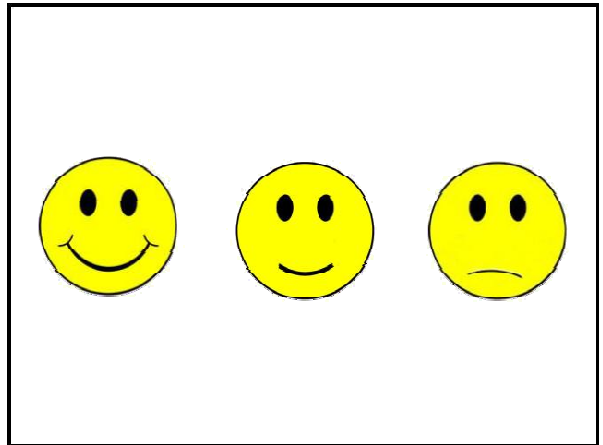
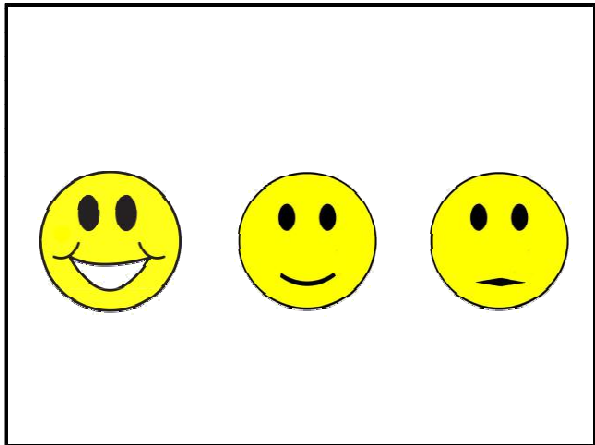
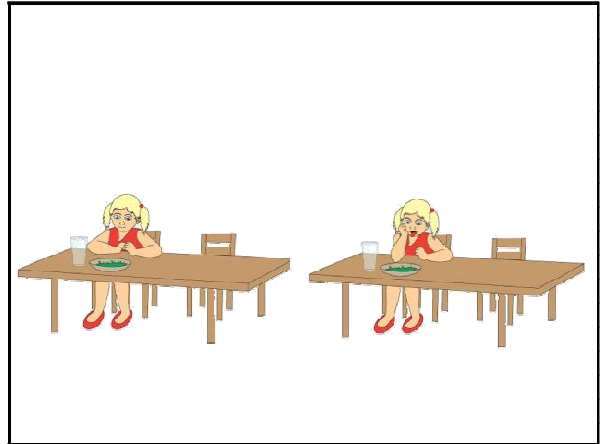
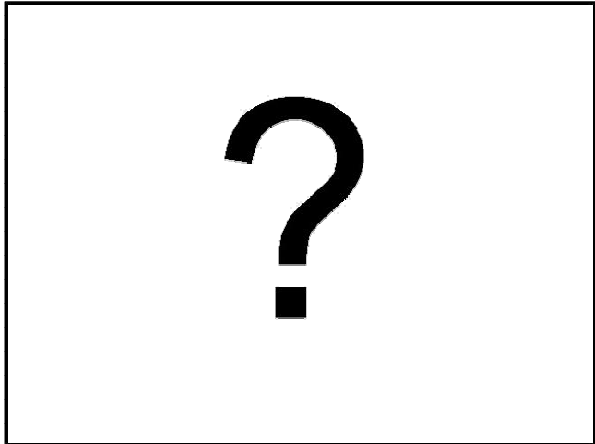


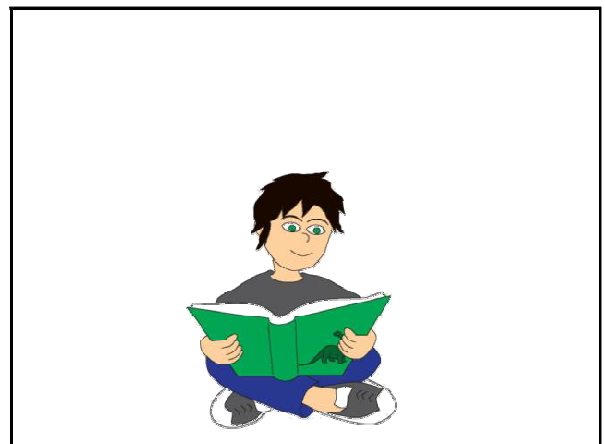
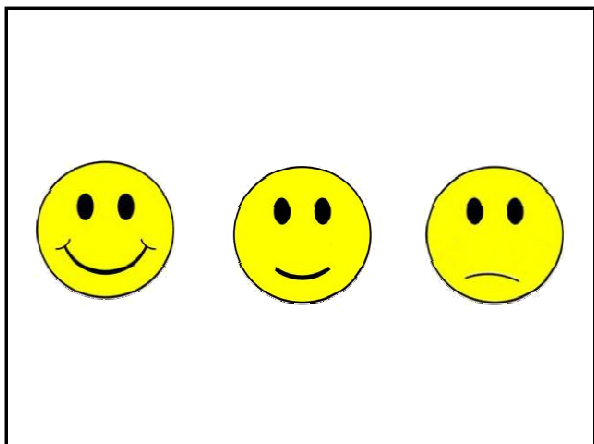
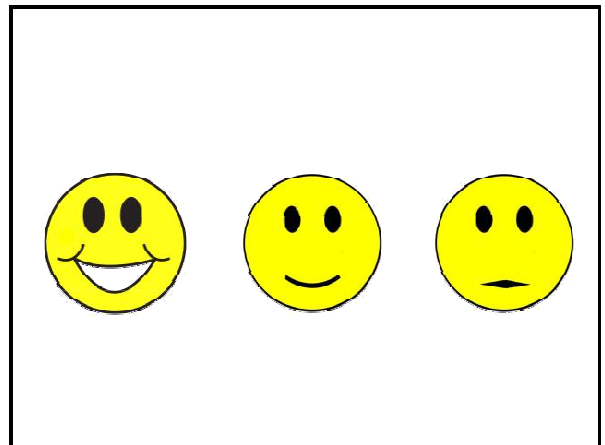
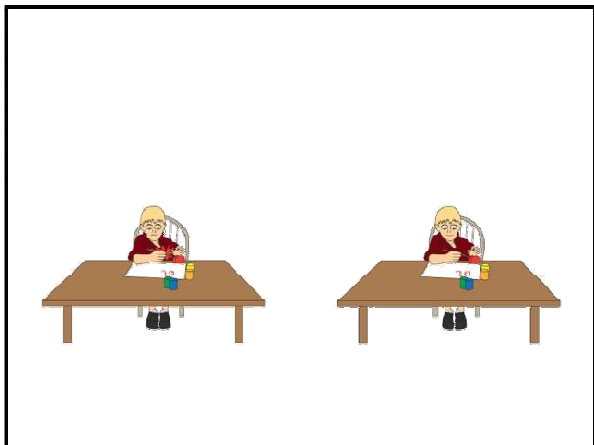
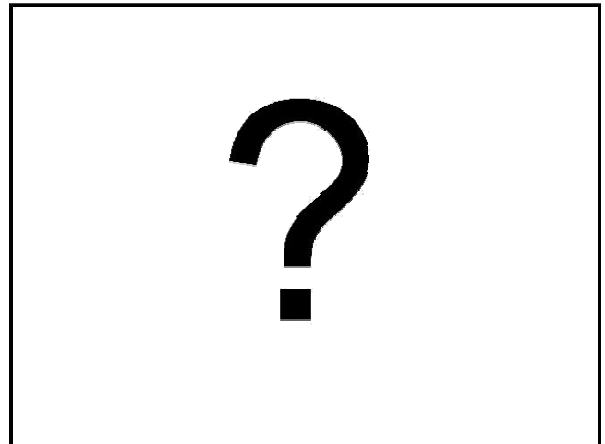
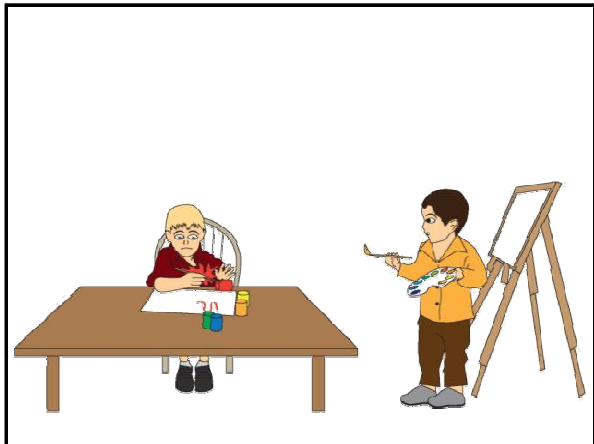


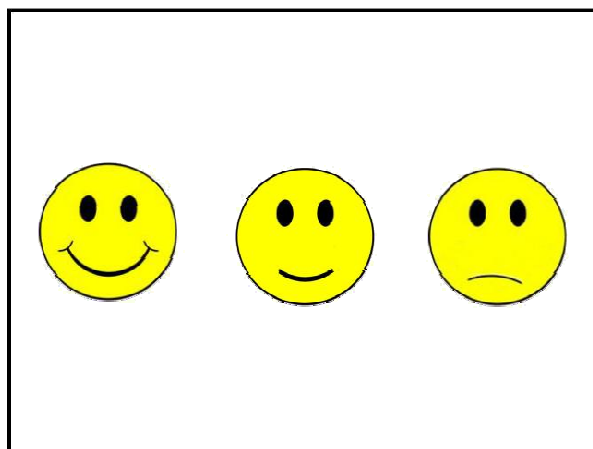
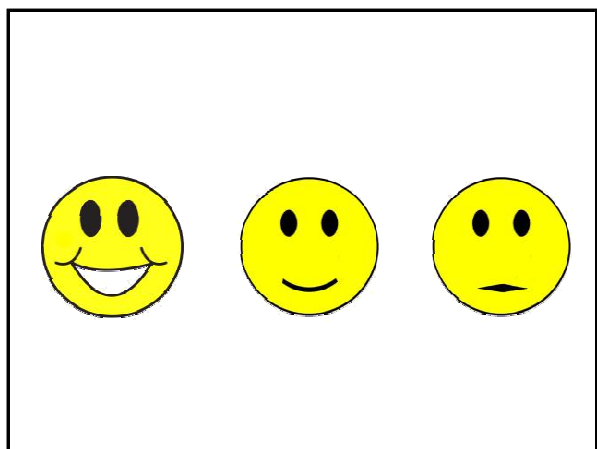
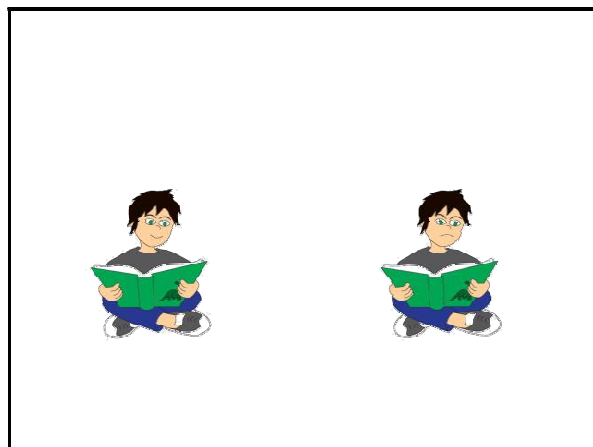
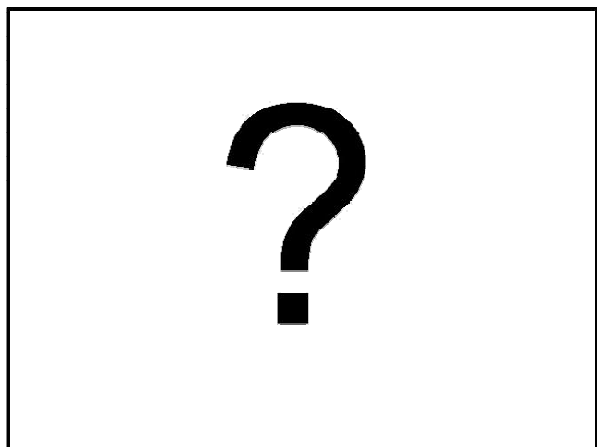
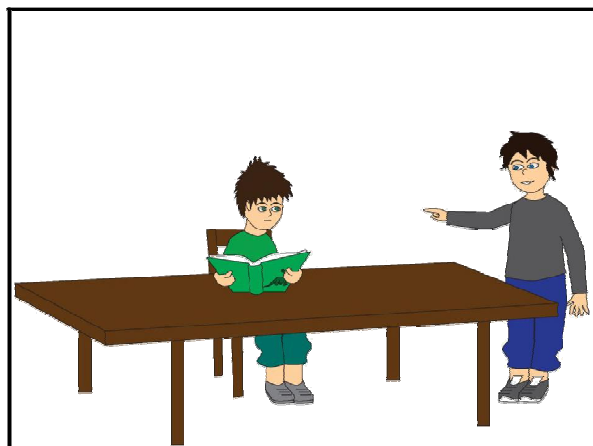
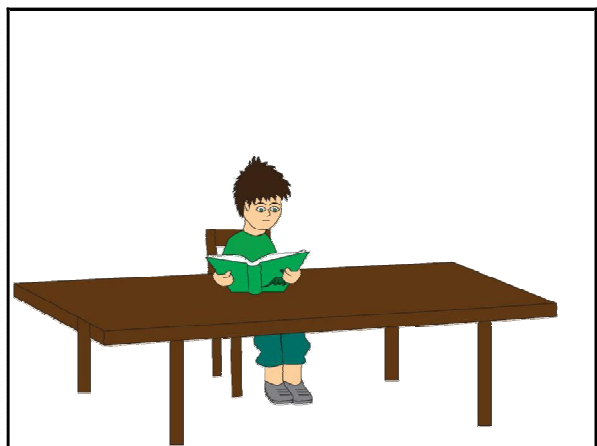


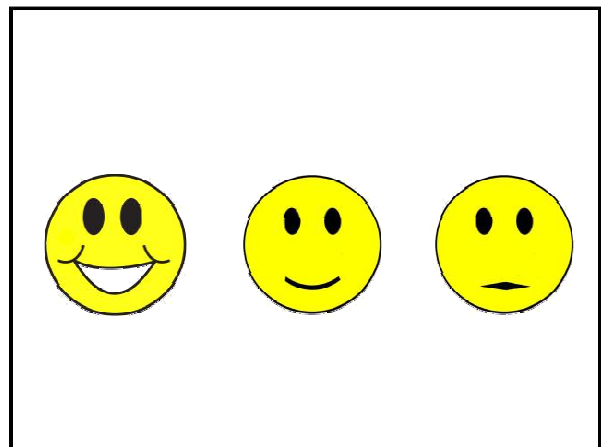
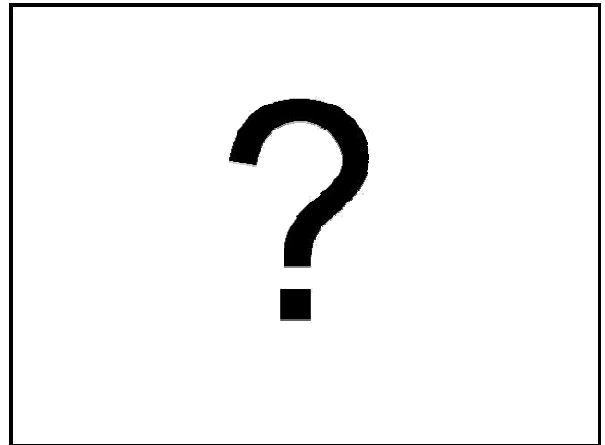
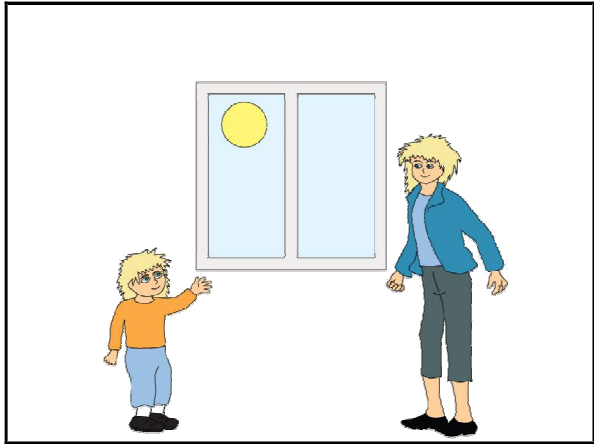


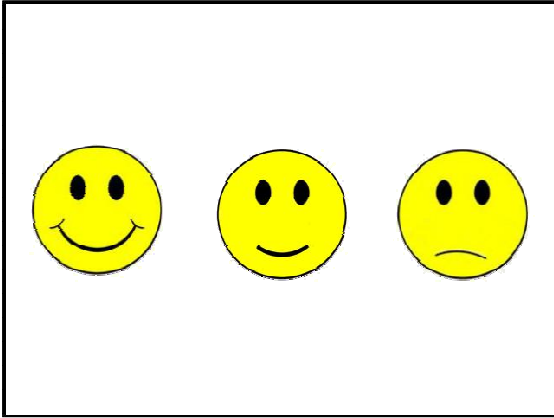












ZAŁĄCZNIK B

Zadanie Rozumienia Ironii – teksty historyjek i towarzyszące im pytania

1. Staszek i Piotrek bawią się na podwórku. Na ziemi są kałuże i błoto. Staszek się przewraca. Wstaje, a jego spodnie są mokre i całe w błocie. „Ale jesteś czysty!” – mówi Piotrek.

- Jak myślisz, dlaczego Piotrek tak powiedział?
- Czy kiedy Piotrek powiedział „Ale jesteś czysty!” to miał na myśli że:
 - Staszek nie pobrudził się i jest czysty
 - Staszek się pobrudził i nie jest czysty
- Czy kiedy Piotrek powiedział „Ale jesteś czysty!”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy Piotrek powiedział „Ale jesteś czysty!”, to był miły?
 - bardzo miły
 - trochę miły
 - wcale niemiły

2. Marta i Lidka bawiły się razem klockami. Skończyły zabawę i Marta sprząta klocki do pudełka. A Lidka zaczęła się bawić innymi zabawkami. „Wcale mi nie pomagasz” – powiedziała Marta.

- Jak myślisz, dlaczego Marta tak powiedziała?
- Czy kiedy Marta powiedziała: „Wcale mi nie pomagasz” to miała na myśli że:
 - Lidka sprząta zabawki i pomaga Marcie
 - Lidka nie sprząta zabawek i nie pomaga Marcie
- Czy kiedy Marta powiedziała: „Wcale mi nie pomagasz” to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy Marta powiedziała: „Wcale mi nie pomagasz” to była miła?
 - bardzo miła
 - trochę miła
 - wcale niemiła

3. Krzys chciał się napić soku. Poprosił brata o sok. Brat nalał soku do szklanki. Krzys przewrócił szklankę i wylał sok na czysty obrus. Zrobiła się duża, mokra plama. „Świetnie się spisałeś!” powiedział brat do Krzysia.

- Jak myślisz, dlaczego brat tak powiedział?
- Czy kiedy brat powiedział: „Świetnie się spisałeś!”, to miał na myśli że
 - Krzys dobrze zrobił i brat się z tego cieszy
 - Krzys niedobrze zrobił i brat się z tego nie cieszy.
- Czy kiedy brat powiedział: „Świetnie się spisałeś!”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy brat powiedział: „Świetnie się spisałeś!”, to był miły?
 - bardzo miły
 - trochę miły
 - wcale niemiły

4. Julek miał przyjść do domu prosto ze szkoły. Babcia czekała na Julka. Jest już wieczór i za oknem ciemno. Julek wraca do domu. „O, jak szybko wróciłeś do domu!” powiedziała babcia.

- Jak myślisz, dlaczego babcia tak powiedziała?
- Czy kiedy babcia powiedziała „O, jak szybko wróciłeś do domu!” to miała na myśli, że:
 - Julek wrócił wcześniej do domu i babcia nie czekała na niego długo
 - Julek wrócił późno do domu i babcia czekała na niego długo
- Czy kiedy babcia powiedziała „O, jak szybko wróciłeś do domu!”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy babcia powiedziała „O, jak szybko wróciłeś do domu!” to była miła?
 - bardzo miła
 - trochę miła
 - wcale niemiła

5. Ania ma zielony, ciepły sweter. Ania nie lubi tego swetra. Zielony sweter Ani jest gruby i drapie. Dziś jest zimno. Ania założyła swój sweter. Ania mówi do koleżanki: „Okropny ten sweter”.

- Jak myślisz, dlaczego Ania tak powiedziała?
- Czy kiedy Ania powiedziała „Okropny ten sweter”, to miała na myśli, że:
 - Ania lubi ten sweter i cieszy się, że go dziś założyła
 - Ania nie lubi tego swetra i nie cieszy się, że go dziś założyła
- Czy kiedy Ania powiedziała „Okropny ten sweter”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy Ania powiedziała „Okropny ten sweter”, to była miła?
 - bardzo miła
 - trochę miła
 - wcale niemiła

6. Łukasz bawił się zabawkami w pokoju. Skończył zabawę i pozbierał wszystkie zabawki do pudełka. Na dywanie nic nie leżało. Do pokoju przyszedł tata. Powiedział do Łukasza: „Ale tu czysto!”

- Jak myślisz, dlaczego tata tak powiedział?
- Czy kiedy brat powiedział: „Ale tu czysto”, to miał na myśli, że:
 - W pokoju jest porządek i na dywanie nic nie leży
 - W pokoju jest nieporządek i zabawki leżą na dywanie
- Czy kiedy tata powiedział: „Ale tu czysto”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy tata powiedział: „Ale tu czysto”, to był miły?
 - bardzo miły
 - trochę miły
 - wcale niemiły

7. Wujek zawsze przynosi Zuzi prezent. Dziś przyniósł dużą spinkę do włosów. Wujek pamięta długie włosy Zuzi. Nie wie, że mama wczoraj obcięła Zuzi włosy. Dziewczynka ma teraz krótkie włosy. Wujek zobaczył Zuzię i woła: „Ojoj, ale urosły Ci włosy!”

- Jak myślisz, dlaczego wujek tak powiedział?
- Czy kiedy wujek powiedział: „Ojoj, ale urosły Ci włosy!”, to miał na myśli, że:
 - Włosy Zuzi urosły i są długie
 - Włosy Zuzi są obcięte i są krótkie
- Czy kiedy wujek powiedział: „Ojoj, ale urosły Ci włosy!”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy wujek powiedział: „Ojoj, ale urosły Ci włosy!”, to był miły?
 - bardzo miły
 - trochę miły
 - wcale niemiły

8. Krzys wraca z mamą z przedszkola. Chcą szybko wrócić do domu. Zaczyna padać deszcz. Mama z Krzysiem biegną do autobusu. Ale drzwi autobusu się zamknęły. Autobus odjechał bez nich. „Dziś naprawdę mamy szczęście” – powiedziała mama.

- Jak myślisz, dlaczego mama tak powiedziała?
- Czy kiedy mama powiedziała „Dziś naprawdę mamy szczęście”, to miała na myśli, że:
 - Mamie i Krzysowi wszystko się dziś udaje i mają szczęście
 - Mamie i Krzysowi nic się dziś nie udaje i nie mają szczęścia
- Czy kiedy mama powiedziała „Dziś naprawdę mamy szczęście”, to było śmieszne?
 - bardzo śmieszne
 - trochę śmieszne
 - wcale nieśmieszne
- Czy kiedy mama powiedziała „Dziś naprawdę mamy szczęście”, to była miła?
 - bardzo miła
 - trochę miła
 - wcale niemiła

9. Gosia bardzo nie lubi szpinaku. W przedszkolu nigdy go nie zjada. Dziś na obiad jest szpinak. Gosia nie chce jeść szpinaku. Mówi do koleżanki: „O, moje ulubione jedzenie!”

- Jak myślisz, dlaczego Gosia tak powiedziała?
- Czy kiedy Gosia powiedziała „O, moje ulubione jedzenie”, to miała na myśli, że:

- bardzo lubi szpinak i cieszy się z obiadu
- nie lubi szpinaku i nie cieszy się z obiadu

- Czy kiedy Gosia powiedziała „O, moje ulubione jedzenie”, to było śmieszne?

- bardzo śmieszne
- trochę śmieszne
- wcale nieśmieszne

- Czy kiedy Gosia powiedziała „O, moje ulubione jedzenie”, to była miła?

- bardzo miła
- trochę miła
- wcale niemiła

10. Adaś i Tomek malowali farbami. Adaś przewrócił kubeczek z farbą i wylał farbę na swoje ubranie. Jego koszulka ma teraz dużą, moką plamę. „Ale jesteś brudny!” – mówi Tomek do Adasia.

- Jak myślisz, dlaczego Tomek tak powiedział?
- Czy kiedy Tomek powiedział: „Ale jesteś brudny!” to miał na myśli, że:

- Adaś wylał na siebie farbę i jest brudny
- Adaś nie wylał na siebie farby i jest czysty

- Czy kiedy Tomek powiedział: „Ale jesteś brudny”, to było śmieszne?

- bardzo śmieszne
- trochę śmieszne
- wcale nieśmieszne

- Czy kiedy Tomek powiedział: „Ale jesteś brudny”, to był miły?

- bardzo miły
- trochę miły
- wcale niemiły

12. Piotruś chętnie czyta książki o dinozaurach. Dinozaury to takie zwierzęta, których już nie ma. Kolega Piotrusia przyniósł do przedszkola książkę o dinozaurach. „O, bardzo lubię takie książki!” – mówi Piotruś.

- Jak myślisz, dlaczego Piotruś tak powiedział?
- Czy kiedy Piotruś powiedział: „O, bardzo lubię takie książki!” to miał na myśli, że:

- Lubi historie o dinozaurach i cieszy się z książki
- Nie lubi historii o dinozaurach i nie cieszy się z książki

- Czy kiedy Piotruś powiedział: „O, bardzo lubię takie książki!” to było śmieszne?

- bardzo śmieszne
- trochę śmieszne
- wcale nieśmieszne

- Czy kiedy Piotruś powiedział: „O, bardzo lubię takie książki!” to był miły?

- bardzo miły
- trochę miły
- wcale niemiły

14. Mama i Beata chciały iść na spacer do lasu. Świeciło słońce i było bardzo ciepło i przyjemnie. Mama i Beata lubią spacerować w takie dni. „Wspaniały dzień na wycieczkę do lasu” – mówi mama.

- Jak myślisz, dlaczego mama tak powiedziała?
- Czy kiedy mama powiedziała „Wspaniały dzień na wycieczkę do lasu”, to miała na myśli że:

- był bardzo ładny dzień i mama cieszyła się ze spaceru po lesie
- był brzydki dzień i mama nie cieszyła się ze spaceru po lesie

- Czy kiedy mama powiedziała „Wspaniały dzień na wycieczkę do lasu”, to było śmieszne?

- bardzo śmieszne
- trochę śmieszne

ZAŁĄCZNIK C
Test Refleksji nad Myśleniem -pytania do historyjek

Zadanie 1

1. Co powie Beata, że co to jest, gdy tak popatrzy z daleka?
2. Dlaczego Beata tak odpowie?
3. Co wtedy odpowie Beata, że co to jest naprawdę?
4. Dlaczego Beata tak odpowie?

Zadanie 2

1. Beata pomyśli, że gdzie jest książka?
- Jeśli poprawna odpowiedź, to 2. Aha, czyli gdzie Beata poszuka książki?
- Jeśli odpowiedź błędna, to 2. Gdzie Beata poszuka książki?
3. A dlaczego Beata tam poszuka?
- K: Aha, a gdzie jest teraz książka?

Zadanie 3

1. Co Lidka myśli, że jest w pudełku?
 2. Dlaczego Lidka tak myśli?
- K: A co tam naprawdę teraz jest?
- K: A co Beata myśli, że jest w pudełku?
3. Co jej odpowie Beata?
 4. Dlaczego Beata tak odpowie?

Zadanie 4

1. Co Lidka odpowie?
2. Dlaczego Lidka tak odpowie?

Zadanie 5

1. Co Beata powie do Lidki, że gdzie są pisaki?

2. A dlaczego Beata tak powie?

K: Aha, a gdzie są pisaki?

Zadanie 6

1. Dlaczego Beata tak powiedziała?

Zadanie 7

1. Jak się poczuła Lidka?

Jeżeli odpowiedź poprawna, to 2. Aha, czyli była zdziwiona?

Jeżeli brak odpowiedzi lub dziecko mówi „Smutna”: 2. A najbardziej to była smutna, zdziwiona czy wesoła?

2. Dlaczego Lidka się tak poczuła?

Zadanie 8

K: Czy Beata widziała, co zrobiła Lidka z kredką?

1. A Lidka myśli, że gdzie Beata poszuka kredki, gdy wróci do pokoju?

2. Dlaczego Lidka tak myśli?

Zadanie 9

K: Czy Beata spotkała się i rozmawiała z Panem z balonami, kiedy wracała do domu?

1. Lidka myśli, że gdzie Beata będzie szukała Pana z balonikami?

2. Dlaczego Lidka tak myśli?